

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

RIGORÓZNÍ PRÁCE

DĚTSKÁ ŘEČ – ANALÝZA PROJEVU NESLYŠÍCÍHO DÍTĚTE

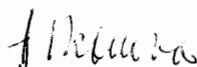
(BABY TALK – ANALYSE OF THE DEAF CHILD SPEECH)

Anna Hronová

Vedoucí rigorózní práce: Prof. PhDr. Alena Macurová, Csc.
Praha 2008

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité
prameny literatury.

V Praze dne 30.9.2008



Mgr. Anna Hronová

RESUMÉ

Práce směřuje k objasňování způsobu komunikace, která probíhá v neslyšící rodině prostřednictvím znakového jazyka. Teoretická část práce se věnuje popisu základních rysů osvojování jazyka. Obecné poznatky psycholingvistiky jsou usouvztažněny k problematice jazykového vývoje neslyšících dětí neslyšících rodičů. Nejrozsáhlejší část práce tvoří analýza projevu pětiletého neslyšícího chlapce. Pro potřeby analýzy dětské řeči autorka vychází z koncepce osvojování jazyka podle M.A.K. Hallidaye.

SUMMARY

This work throws light upon the communication in the sign language which is held in a deaf family. Theoretical part of the work is focused on description of the features of language acquisition. General psycholinguistic knowledge is given parallelly with the results of research of sign language acquisition of the the deaf children from deaf families. The largest part of this work is analyse of a five years old deaf boy speech. The author based her research on the M.A.K. Halliday language acquisition theory.

PODĚKOVÁNÍ

Má práce vznikala postupně. Najít cestu, po níž by se ubírala metodologie mého výzkumu, nebylo jednoduché. Teprve na základě užšího kontaktu s neslyšícími rodinami se vytvářela koncepce mé práce. Můj velký dík proto patří všem neslyšícím maminkám, se kterými jsem se během sedmi let studia na FF UK setkala. Díky nim jsem měla možnost poznat zázemí neslyšících rodin, pozorovat komunikační strategie, které neslyšící maminky využívají v komunikaci se svými dětmi, zabývat se otázkami řeči dětí vyrůstajících v neslyšících rodinách.

Odborná práce bývá vždy prací týmovou. Ráda bych proto touto cestou poděkovala: mým slyšícím i neslyšícím přátelům a SPC v Hradci Králové, kteří mi pomohli najít neslyšící rodiny s neslyšícími dětmi; Bc. Magdě Vojnarové a Bc. Petru Vysučkovi za konzultace při přepisu výpovědí českého znakového jazyka do psané podoby českého jazyka; Mgr. Nadě Dingové za překlad výpovědí českého znakového jazyka do českého jazyka.

Velkou oporou pro mě byly podnětné hovory, které jsme vedly s mojí kolegyní Mgr. Jitkou Motejzickou, také ona provedla poslední jazykovou korekturu mé práce.

Bez laskavosti a houževnatosti, s níž se do práce pustil můj neslyšící kolega David Jorda, by nevznikl CD-ROM, který je součástí této práce.

Za technické zázemí a klid na práci děkuji svému manželovi a rodičům.

Prof. PhDr. Aleně Macurové, Csc. děkuji nejen za odborné konzultace a vedení mé diplomové práce v posledním roce studia na FF UK. Její odborné a dlouhodobé působení v oblasti lingvistiky znakových jazyků otevřelo novou cestu k vnímání světa a jazyka neslyšících lidí. Na základě nového pohledu na znakové jazyky a problematiku světa neslyšících vznikala také práce má.

OBSAH:

0.0	Úvod	1
1.0	Osvojování jazyka	
	(Vývojová psycholingvistika a poznatky současnosti)	4
	Univerzální rysy osvojování jazyka	4
1.1.1	Vývojové fáze osvojování mluvených jazyků	6
1.1.2	Vývojové fáze osvojování znakových jazyků	8
1.1.3	Biologické zrání a hypotéza kritického období osvojování jazyka	12
1.2	Předpoklady osvojování jazyka	13
1.2.1	Enviromentální mechanismy	13
1.2.2	Vlivy dědičnosti	15
1.2.3	Aktivní účast dítěte v procesu osvojování si jazyka	16
1.2.4	Jazyk jako systém funkcí a jejich osvojení	16
1.3	Závěr	19
2.0	Metodologie sběru materiálu	21
2.1	Problémy spojené se sběrem materiálu v prostředí neslyšících rodin	21
2.2	Metodologie sběru materiálu a způsob jeho zpracování	22
2.2.1	Stimulace dítěte k mluvnímu projevu	23
2.2.1.1	Vyprávění pohádky	23
2.2.1.2	Hra	24
2.2.1.3	Volná interakce v rodině	25
2.2.2	Způsob a technika přepisu zaznamenaného materiálu	26
3.0	Dětská řeč – analýza projevu neslyšícího dítěte	29
3.1	Kulturní aspekty komunity neslyšících projevující se v dětské řeči	29
3.1.1	Upoutání pozornosti: oslovení, navázání zrakového kontaktu, dotek	29
3.1.2	Souběžnost sledování vizuálních dějů, střídání a dělení pozornosti	32
3.1.3	Výměna komunikačních rolí, změna tématu	35
3.2	Jazykové funkce v projevu dítěte podle M.A.K. Hallidaye	36
3.2.1	Pragmatická funkce v dětské řeči	37
3.2.2	Poznávání věta kolem sebe	40
3.2.3	Hra s jazykem	41
3.3	Schopnost dítěte vyjadřovat vztahy mezi jevy reality	43
3.3.1	Využití prostoru v gramatice znakového jazyka (mechanismy prostorové syntaxe)	44
3.3.2	Deiktické prostředky, shodová slovesa	45
3.3.3	Užití reálného a relativního prostoru	51
3.4	Prostředky popisu v dětské řeči	54
3.5	Stimulace dětského jazykové projevu (dialog, expanze, imitace)	59
3.5.1	Dialog	59
3.5.2	Expanze, imitace	60
3.6	Závěr	61
4.0	Cestou k plnohodnotné a funkční komunikaci	63

Seznam literatury

Přílohy

0.0 Úvod

Slyšící rodiče neslyšících nebo těžce sluchově postižených dětí jsou záhy po narození svého dítěte postaveni před důležité rozhodnutí – totiž, jakým způsobem budou se svým dítětem, které mluvený jazyk neslyší (nebo skoro neslyší), komunikovat; prostřednictvím čeho a jak s ním budou sdílet své city, prožitky, radost...; jak mu přiblíží svět a poznatky o světě, ve kterém společně žijí. Zahájení úspěšné komunikace v rodině je předpokladem zdravého duševního rozvoje dítěte.

Porozumět individuálním komunikačním potřebám neslyšícího dítěte a aplikovat je ve slyšícím rodinném prostředí není jednoduché. V těžké situaci mohou být rodičům ku pomoci: současné poznatky psycholingvistiky zabývající se osvojováním jazyka v obecném slova smyslu; studie, které popisují komunikační strategie vysledované u neslyšících matek a v neposlední řadě práce zabývající se výzkumem řeči dětí, jejichž prvním - mateřským jazykem - se stal jazyk znakový¹.

Výzkumem, který jsem se v rámci své diplomové práce rozhodla provést, zamýšlím navázat na první poznatky psycholingvistického bádání v českých neslyšících rodinách² a dále je rozšířit. S kolegyní J. Motejzíkovou jsme se v letech 2000 - 2001 snažily postihnout základní charakteristiky komunikačních strategií českých neslyšících³ matek, které využívají v interakci se svými dětmi (viz Hronová, Motejzíková, 2002). Naší snahou bylo objasnit přirozené rysy úspěšné komunikace mezi matkou a dítětem v neslyšících rodinách a snaha přiblížit je rodičům dětí se sluchovou vadou.

Cílem mé navazující práce je analyzovat jazykový projev pětiletého neslyšícího chlapce v interakci s jeho neslyšící matkou; popsat některé gramatické rysy dětské řeči utvářející se v přirozeném prostředí neslyšící rodiny; sledovat však zejména funkční charakteristiku promluv chlapce a jeho schopnost užívat jazyk v interakci s prostředím, v němž vyrůstá, včetně jeho kulturních odlišností.

Domnívám se, že charakteristika procesů osvojování znakového jazyka a fází jeho načasování přináší důležité poznatky nejen rodičům sluchově postižených dětí, kteří se ve výchově a vzdělávání svého dítěte rozhodnou pro znakový jazyk. Poznatky z oblasti psycholingvistiky českého znakového jazyka jsou neméně důležité pro české speciální školství a speciálně pedagogická centra. Stojíme na počátku velkých kurikulárních změn. Některé české školy pro sluchově postižené zahajují výuku podle nových vzdělávacích

¹ Znakové jazyky různých zemí světa jsou jazyky přirozené. Vykazují stejné rysy přirozených jazyků, o kterých se do nedávné doby mluvilo jen v souvislosti s jazyky mluvenými. Jsou to: dvojitý členění artikulace, systémovost, znakovost, produktivnost, svébytnost a historický rozměr. (Podrobněji viz např. Bímová, 2002.)

² Na mysli mám prostředí, ve kterém je znakový jazyk považován za primární komunikační prostředek celé rodiny (oba rodiče považují znakový jazyk za svůj primární komunikační prostředek). Rodiče se zařazují mezi členy komunity neslyšících. (Podrobněji viz Hronová, Motejzíková, 2002, s. 16.)

³ S označením *Neslyšící* se můžeme setkat, máme-li na mysli příslušníka kulturní a jazykové menšiny *Neslyšících*. Na mnoha místech mé práce se však termíny *neslyšící* a *Neslyšící* překrývají. Pro účely této práce proto volím neutrální označení *neslyšící* s malým *n*. Mám tím na mysli osobu s malými či žádnými zbytky sluchu, bez ohledu na příslušnost, ke které se hlásí. (Obdobně viz Hronová, Motejzíková, 2002.) Přesné terminologické vymezení podává též Hrubý (2000). Vysvětluje termíny z hlediska audiologického i podle tzv. kulturní definice hluchoty. Problematikou terminologie sluchového postižení se proto nebudu více zabývat.

programů postavených na předpokladu, že český znakový jazyk je prvním jazykem neslyšících žáků.⁴

Výsledky výzkumů ontogeneze fonologického a gramatického systému dětí vychovávaných ve znakovém jazyce jsou nezbytné jako podklad při tvorbě osnov předmětu Český znakový jazyk a při následném ověřování jejich jazykové a komunikační kompetence. V současné psychologické praxi sluchově postižených v České republice se schopnosti dítěte komunikovat ve znakovém jazyce neověřují. Neexistují standardizované psychologické testy, které vyhodnocují úroveň jazykové vyspělosti dítěte v českém znakovém jazyce. Dokážeme sledovat jen obecné komunikační schopnosti (tzv. mluvní apetit) dítěte. Hodnocení jeho interakčních dovedností a užívání jazyka tedy vzniká, aniž by bylo zakotvené na znalostech o postupném, vývojově podmíněném osvojování struktur znakového jazyka.

V teoretické části práce se věnuji popisu základních rysů osvojování jazyka, které byly objeveny na základě dlouhodobého pozorování dětí žijících v běžné slyšící společnosti. Stále mám však na paměti problematiku principů osvojování znakového jazyka u dětí vyrůstajících v neslyšících rodinách. Snažím se proto i v této části práce (viz kap. 1.0 Osvojování jazyka – vývojová psycholinguistika a poznatky současnosti, str. 4 - 20) usouvztažňovat obecné poznatky s problematikou jazykového vývoje neslyšících dětí neslyšících rodičů.

Nejrozsáhlejší část práce tvoří analýza jazykového projevu pětiletého neslyšícího chlapce v interakci se svou neslyšící matkou (kap. 3.0 Dětská řeč – analýza projevu neslyšícího dítěte, s. 29 - 62). Vznikla na základě výzkumu, který proběhl v prostředí české neslyšící rodiny. Nejedná se o výzkum kvantitativní – o rozbor všech jazykových prostředků, jež je možné v chlapcově řeči zaznamenat. Tak rozsáhlý a časově náročný výzkum nebylo možné pro účely této práce provést.

Pro potřeby analýzy dětské řeči neslyšícího chlapce jsem se rozhodla vycházet zejména z koncepce osvojování jazykových funkcí podle M.A.K. Hallidaye (viz kap. 1.2.4 Jazyk jako systém funkcí a jejich osvojení, s. 16 - 20).

Současně jsem se přidržela postupů, které pro svůj výzkum - řeči v raném dětství – zvolila v 70. letech 20. století česká psycholinguistka Jaroslava Pačesová (1975).⁵ Tak jako ona nezkoumám jednotlivé jevy českého znakového jazyka samy o sobě, nýbrž se zřetelem k funkcím, které plní. Při výzkumu jsem se primárně zaměřila na konkrétní jazykové promluvy chlapce a věnovala pozornost spíše otázce, jak jazyk v komunikaci funguje.

Výzkum řeči neslyšícího chlapce není postavený na dlouhodobém sběru materiálu (ke sběru materiálu a způsobu jeho zpracování viz kap. 2.0 Metodologie sběru materiálu, s. 21 - 28). Jsem si vědoma faktu, že na základě nashromážděného materiálu (představuje doslova „vzorek“ bohaté komunikace, která v rodině dnes a denně probíhá), není možné provést úplnou charakteristiku jazykového projevu neslyšícího chlapce. V této práci si proto kladu za cíl popsat vybrané gramatické rysy dětské řeči. Chci pak sledovat zejména funkční charakteristiku chlapcových promluv a jeho schopnost užívání jazyka v interakci s prostředím, ve kterém chlapec vyrůstá.

Výsledky výzkumu, které jsem získala na jazykovém materiálu jedné neslyšící rodiny, nemůžeme pokládat za všeobecně platné. Jsem si však jistá tím, že i dílčí psycholinguistické poznatky napomáhají objasňovat funkčnost užívání znakového jazyka v neslyšících rodinách. Mohou do značné míry ovlivnit postoje slyšících rodičů k výchově jejich neslyšícího či těžce

⁴ Na tomto předpokladu postavily svůj školní vzdělávací program a zahájily výuku ve šk. roce 2007 - 2008 Základní a Mateřská škola pro sluchově postižené v Praze Radlicích a Základní a Mateřská škola pro sluchově postižené v Hradci Králové.

⁵ Na podkladě analýzy mluvních projevů cca 100 dětí ve věku 2 - 6 roků v brněnských jeslích, mateřských školkách i rodinách zkoumala ontogenezi fonologického a gramatického systému dítěte.

sluchově postiženého dítěte a poskytnout jim představu o tom, jakým způsobem nastartovat přirozený jazykový rozvoj dítěte. V neposlední řadě představují cenné podklady pro plošný výzkum řeči dítěte vyrůstajícího v prostředí neslyšící rodiny, který nebyl na materiálu českého znakového jazyka v České republice dosud proveden.

1.0 Osvojování jazyka – vývojová psycholingvistika a poznatky současnosti

Základem psycholingvistického bádání je objevování procesů, které vznik jazyka podmiňují, motivují nebo se na jeho utváření podílejí. Vedle aspektů tvorby jazyka (které jsou v následujících kapitolách předmětem mého bádání) se psycholingvistika zabývá též procesy, které sledujeme při jeho samotném užívání nebo učení se jazyku cizímu.

Obecná psycholingvistika byla od samého počátku svého utváření podložena hlubokou znalostí struktury a fungování jazyků mluvených. Vycházela proto přirozeně z jazykových prostředků, které jsou mluveným jazykům vlastní. Mluvený jazyk je přenášen audio-orálním kanálem. (Je produkován hlasovým ústrojím a vnímán sluchem.) Disponuje prostředky, které jsou pro způsob produkce a percepce mluveného jazyka charakteristické. Nelze proto v kontextu psycholingvistiky znakových jazyků⁶ přenášených kanálem motoricko-vizuálním (znakový jazyk je produkován pohyby rukou, těla, mimikou v obličeji a vnímán zrakem) přemýšlet v tomtéž pojmovém aparátu a v týchž souvislostech, v nichž uvažujeme, pohybujeme-li se v rámci jazyků mluvených. *Popis jazyka totiž musí vždy vycházet z jeho charakteru – a protože znakové jazyky nejsou stejné jako jazyky mluvené, nemůže být stejný ani jejich popis* (Macurová, 2001a, s. 72). Ne jinak tomu je při popisu osvojování znakového jazyka a charakteristik řeči u dítěte vyrůstajícího v neslyšící rodině.

Vezměme si například jednu z vývojových fází osvojování jazyka - *žvatlání* (výraz vyprávění systému řečové artikulace, první hlasové projevy dítěte). Děti vyrůstající v neslyšících rodinách prochází stejnou vývojovou fází jako děti slyšící. Žvatlání se u nich projevuje analogicky, avšak vyjádřené prvními pohyby a tvary rukou, kterými se pokouší o artikulaci prvních znaků.

Na pozadí psycholingvistického výzkumu znakových jazyků (viz např. Bellugiová, Klima, Quigley, Paul, Newport, Meier, aj.) stojí poznatky obecné psycholingvistiky, které vznikaly dlouhodobým pozorováním a vzájemným porovnáváním osvojování mluvených jazyků a dětské řeči⁷ u běžné (slyšící) populace.

V následujících kapitolách se proto seznámíme s výsledky výzkumů, které nás uvedou do problematiky osvojování jazyka obecně. Spolu s nimi nastíníme přehled vývojových fází, jimiž prochází každé dítě, a to bez ohledu na charakter jazyka, v němž vyrůstá. Uvidíme, že rysy jazykového vývoje u slyšících dětí jsou obdobné těm, které lze sledovat u dětí vyrůstajících v prostředí neslyšících rodin.

⁶ Znakové jazyky různých zemí světa jsou přirozenými jazyky neslyšících s vlastní gramatikou i slovníkem, které nejsou odvozené z jazyků mluvených. (Viz Macurová 1994; Hronová, Motejzíkova, 2002. Ke gramatice a slovníku českého znakového jazyka odkazujeme na sérii článků uveřejněných v časopise Speciální pedagogika 2001 – 2005 pod názvem Poznáváme český znakový jazyk)

⁷ Termín „dětská řeč“ (angl. „baby talk“, něm. „kindersprache“) byl původně vytvořen pro označení odlišné mluvy matky nebo jiné pečující osoby o dítě, kterou produkují při komunikaci s dítětem. Termín však nerozlišoval, zda se jedná o řeč dítěte, nebo o řeč, jež je na dítě orientována. Z tohoto důvodu postupně vznikaly termíny, které lépe odpovídaly výzkumu mateřského jazykového rejstříku a strategií, jež matky v komunikaci s dítětem využívají. (K terminologii řeči orientované na dítě viz Hronová, Motejzíkova, 2002.) Termín „dětská řeč“ se později ustálil pro mluvu dětí odlišnou od mluvy dospělých.

1.1 Univerzální rysy osvojování jazyka

Specifika osvojování jazyka, získávání schopnosti užívat jazyk a otázky vztahující se k dětské řeči *se postupně konstituovaly do samostatného vědního oboru – vývojová psycholingvistika* (Nebeská, 1992, s. 93).

Psycholingvistika je bohatě rozpracována do celé řady často i protichůdných teorií, jež vznikaly zejména od 50. let 20. století v USA⁸. Osvojování jazyka je fascinujícím obdobím každého lidského života. Které faktory mají na osvojování jazyka největší vliv? Jak se utváří dětská řeč a co její utváření podmiňuje? To jsou otázky, jimiž se psycholingvisté zabývají doposud.

Jednotlivé přístupy se od sebe liší tím, jakou úlohu v procesu osvojování jazyka přisuzují působení vnějšího prostředí na dítě. Na jedné straně stojí vyhraněný behaviorismus, který proces osvojování jazyka chápe jako *vytváření soustavy návyků řečového chování* (Nebeská, 1992, s. 94). Dítě si osvojuje jazyk výhradně učením, stěžejní roli při osvojování jazyka hraje tedy prostředí a jeho vliv na dítě.

V kontrastu k tomuto přístupu stojí teorie Noama Chomského. Podle ní osvojování jazyka probíhá na základě tzv. vrozených mechanismů (lidé jsou k osvojování jazyka biologicky předpřipraveni, disponují zděděnými předpoklady jazyk ovládnout).

Ani jedna z teorií však dostatečně nevysvětluje všechny stránky osvojování jazyka. Jestliže ani dědičnost, ani prostředí samy o sobě osvojení jazyka neurčují, pak otázka zní, jak může dědičnost v průběhu ontogeneze jazyka spolupracovat s vlivy prostředí.

Než se začneme podrobněji věnovat vztahu dědičnosti a prostředí a jejich vlivu na osvojování jazyka, zaměříme se na to, co se jeví v osvojování jazyka univerzální. Srovnávací studium dětské řeči ukázalo, že *při osvojování jazykového systému se objevují jisté zákonitosti, které se uplatňují nejen v jazycích příbuzných jako je čeština, ruština, polština aj., ale i v jazycích svou strukturou značně odlišných od jazyků slovanských (jako je např. angličtina, němčina, francouzština apod.)* (Pačesová, 1979, s. 127).

Jednou z obecných vlastností osvojování jazyka je, že probíhá v řadě vývojových fází. Nebeská uvádí, že *základním činitelem vývoje dětské řeči je jeho věk. Věkem dítěte je dán stupeň jeho motorického, kognitivního, sociálního i verbálního⁹ vývoje, přičemž uvedené složky vývoje se navzájem ovlivňují a podporují* (Nebeská, 1992, s. 98).

Obecné principy vývoje jazyka a fáze jeho načasování (viz Tab. č. 1 a Tab. č. 2, s. 7 a 12) ukazují, že celý proces probíhá velmi rychle - je ukončen zhruba ve čtvrtém roce života dítěte¹⁰ (Příhoda, 1977; Pačesová, 1979; Nebeská, 1992).

⁸ Ke vzniku a počátkům psycholingvistiky blíže viz Nebeská, 1992.

⁹ V této souvislosti bych ráda připomněla, že přirozené jazyky disponují prostředky jak verbálními tak neverbálními. Verbálními prostředky rozumíme základní obsahové složky řeči – jednotky lexikální. V rámci verbální složky jazyka vyčleňujeme též prostředky suprasegmentální. Modulují náš hlasový projev z hlediska intonace, výšky a barvy hlasu, rychlosti, apod. Projevy neslyšících ve znakovém jazyce bývají běžně slyšící společností považovány za neverbální. Lexikálním jednotkám – slovům v mluveném jazyce však odpovídají znaky realizované pohyby rukou (spolu s mimikou obličeje - nemanuální významotvornou složkou znaku). Z tohoto důvodu označujeme projevy ve znakovém jazyce za verbálně – nevolální. Projevy v mluveném jazyce za verbálně – vokální. Suprasegmentálním prostředkům mluveného jazyka odpovídají prostředky neverbálně-nevolální (míníme jimi rychlost produkce znaků, dynamiku pohybu nebo způsob pohybu, jakým mluvčí znaky utváří – jeho „rukopis“).

Mluví-li potom o verbálním vývoji jazyka u neslyšícího dítěte vychovávaného ve znakovém jazyce, nemám tím na mysli vývoj jeho hlasového projevu, nýbrž osvojení a užívání lexikálních jednotek znakového jazyka (jeho schopnost pojmenovávat jevy a objekty v prostředí, které ho obklopuje).

¹⁰ Rychlost osvojování mateřského jazyka je sporná. Jedná se však zejména o vytváření některých složitějších syntaktických struktur. Četné výzkumy provedené v bývalém Sovětském svazu ukázaly, že vývoj jazykové kompetence není ve čtvrtém roce života dítěte ještě plně dokončen (viz např. Ladyženskajova, 1963 nebo Chomská, 1969; citováno podle Pačesová, 1979, s. 12). Podle Chomské aktivní osvojování syntaxe probíhá ještě

Ontogeneze jazyka probíhá u všech dětí na světě, a to bez ohledu na jeho druh, stejným způsobem zhruba ve stejném věku.

Děti, které vyrůstají v neslyšících rodinách, si osvojují znakový jazyk přibližně shodným způsobem a stejnou rychlostí, jako se u slyšících dětí vyvíjí řeč mluvená.¹¹ V úvahu musíme brát pouze zřetel k odlišné povaze znakového jazyka (viz výše s. 4).

1.1.1 Vývojové fáze osvojování mluvených jazyků

Úplný počátek osvojování si jazyka je pro kojence charakteristický právě tím, že vytváří své vlastní zvuky. Vývojovou fází broukání se zabývá mnoho lingvistů a z hlediska osvojování jazyka bývá také nejvíce zkoumáno.

Broukání je orální exprese, při které dítě zkoumá tvorbu všech hlásek. Je to vrozený mechanismus. Prochází jím proto všichni kojenci na světě, včetně těch, u kterých byla zjištěna jakákoli sluchová vada (nebo těch, kteří vyrůstají v neslyšící rodině) a je *nerozlišitelné bez ohledu na jejich jazykové zázemí. V průběhu období broukání děti vydávají zvuky všech fonémů (hlásek)*. (Sternberg, 2002, s. 338) Tedy ne jenom ty, které jsou typické pro jejich jazyk mateřský. Podle Příhody (1977) se však mluvní projev dětí různých jazykových skupin už po devátém měsíci jejich života značně liší.¹²

Ve stadiu žvatlání neslyšící děti už nevokalizují a zvuky tvořené dětmi slyšícími se mění. **Žvatlání** je *přednostní tvoření pouze těch zřetelných fonémů, které odpovídají kojencovu rodnému jazyku* (viz Lock, 1994 nebo Petitto a Marentette, 1991; citováno podle Sternberga, 2002, s. 338). Tedy zatímco je kojenecké broukání u všech dětí na celém světě stejné, kojenecké žvatlání se liší charakterem jazyka, který si dítě osvojuje jako první.

První dětská slova jsou jen zkomolené fonetické pokusy. Oddělit první skutečné slovo od zvuků blízkých žvatlání nemusí být vždy úplně snadné. Touto problematikou se zabývali v roce 1988 Vihman a Miller (Erting, Volterra, 2002, s. 300). Při osvojování vizuálně-motorického jazyka probíhá žvatlání dítěte analogicky (vyjádřené prvními pohyby a tvary rukou). Oddělení prvního znaku dítěte z množství pohybových gest, která v tomto období svého jazykového vývoje produkuje, je však daleko obtížnější (k tomu viz kap. 1.1.2, s. 9).

Nakonec dítě vysloví své první slovo. Jednoslovné výpovědi se nazývají *holofráze*. Obvykle jsou těmito slovy podstatná jména. Pojmenovávají běžné předměty, které jsou v blízkosti dítěte a které dítě pozoruje nebo je vyžaduje. Dítě ale jimi vyslovuje své tužby, přání, požadavky nebo jimi signalizuje nějaký záměr.

Značně nejasná je také bohatost slovní zásoby, kterou dítě aktivně ovládá v jednotlivých vývojových fázích.

Spíše než na množství slov, která dítě v tom či onom období svého vývoje aktivně ovládne, se zaměříme na způsob, jakým dítě slovní zásobu pro své potřeby adaptuje a užívá.

Slovník batolat a malých dětí je ještě velmi omezený. Za účelem popisu věcí a myšlenek, pro která nemají nová slova, nadměrně rozšiřují význam slov svého slovníku (např. obecný pojem pro „muže“ může být „táta“, obecný pojem pro jakéhokoli „čtyřnožce“ může

ve věku devíti let, někdy i později. Základní strukturu mateřského jazyka si však dítě osvojuje v přirozeném jazykovém prostředí do čtyř až šesti let svého života.

¹¹ K tomu též např. Paul a Quigley, 1994, s. 138; Lillo-Martin, 1999, s. 561, aj.

¹² Například Eimas (1985) a Tsushima (1994) popisují ztrátu schopnosti rozlišovat fonémy u amerických a japonských kojenců. Ve vývojové fázi broukání kojenci obou národností produkovali hlásky /r/ i /l/. Kolem prvního roku života však tuto schopnost ztrácejí. Lingvistka Werkerová zjistila, že kojenci vyrůstající v anglicky mluvících rodinách umí v raném věku vyluzovat hlásky, které se odlišují v hindštině, ale neodlišují se v angličtině. Jsou to např. některé varianty hlásky /t/. (Citováno podle Sternberga, 2002, s. 338.)

být „pes“, apod.). Lingvistický pojem pro tento způsob užívání slovní zásoby je **omyl přílišného rozšiřování** [overextension error] (Sternberg, 2002, s. 339)¹³.

V rámci dětského nadměrného rozšiřování významů se pravděpodobně uplatňují dva mechanismy. V první řadě je to tzv. *hypotéza znaků* [feature hypothesis] (E.V.Clarc, 1973; citováno podle Sternberga, 2002, s. 339). Podle této teorie si děti vytváří takové definice pojmenování, které obsahují a vymezují velmi málo vlastností (znaků) definovaného objektu.

Druhý mechanismus definoval K. Nelson (1973) (Sternberg, 2002, s. 339). V tomto případě se jedná o *hypotézu funkční* [functional hypothesis]. Podle Nelsona se děti nejprve učí znát ta pojmenování, která popisují nějakou důležitou funkci nebo je užíváme za nějakým účelem. Omyly vyplývající z nadměrného rozšiřování významů potom vznikají záměnou funkce pojmenovávaného předmětu.

V každém případě vágní obsah dětských slov signalizuje, že si dítě neosvojuje celkový obsah pojmu najednou, ale že je to dlouhodobý proces. Na jehož začátku se do obsahu pojmu dostávají také znaky náhodné. Obecnost a významová mnohoznačnost dětských slov jsou typickými rysy ekonomie ve vyjadřování dětí.¹⁴ Podle Pačesové (1979, s. 131) jsou růst slovníku a současně s ním redukce sémantických komplexů pojmenování dvě stránky téhož procesu. Postupně vedou k osvojení si a užívání slovní zásoby standardním způsobem.

Mezi 18. a 30. měsícem začínají děti postupně kombinovat jednotlivá slova do dvouslovných výpovědí (Nebeská, 1992, Sternberg, 2002). První výpovědi však vypadají spíše jako telegram. V těchto výpovědích obvykle chybí předložky, neobsahují morfémy nesoucí gramatický význam slova, apod. Lingvisté pro tato raná sdělení používají termín **telegrafická řeč** (pro kterou je charakteristická rudimentární syntax).

Mezi 2. a 3. rokem začíná dítě samo vytvářet jednoduché výpovědi. V tomto období se objevuje tzv. *nadměrné užívání gramatických pravidel* [overgeneralization]. Tento jev v české literatuře popisuje např. Nebeská (1992, s. 98-99): *Spočívá v tom, že dítě již neopakuje pouze ty konstrukce, které slyšelo od dospělých, ale samo aktivně tvoří konstrukce nové. Zvládlo již základy morfologie daného jazyka, ale nezvládlo dosud výjimky. Proto časuje a skloňuje zcela pravidelně. Např. „Já pudu k babičce, Martina tam už pudla.“, apod.*

Kolem čtvrtého roku života dítěte vykazuje jeho řeč znaky dospělé syntaxe.

Univerzální vývojové fáze osvojování jazyka dítětem, jejich načasování a základní charakteristiky dětské řeči můžeme přehledně utřídit takto:

Tab. č. 1 (Zpracovala a upravila A.H. podle Sternberga, 2002.)

Přibližný věk dítěte	Charakteristika věku	Interakce s prostředím - zpracování informace
• první měsíce života dítěte	broukání zahrnující všechny možné hlásky	zvuky pro kojence nabývají postupně smyslu, jeho zvuková percepce se stává selektivnější (dítě se „vyladuje“ na příjem fonémů rodného jazykového prostředí); schopnost zapamatovat si zvuky roste
• 6 – 12 měsíců	žvatlání obsahující pouze vymezené fonémy charakteristické pro mateřský jazyk kojence výrazné manuální pohyby; deiktická gesta;	

¹³ U Pačesové (1979, s. 128) se můžeme setkat s termínem „*tendence k obecnosti*“.

¹⁴ K obecnosti a významové mnohoznačnosti dětských slov podrobněji Pačesová (1979, s.128 – 129).

kombinace deiktických gest
spolu s prvními vyslovenými slovy

• 1 – 3 roky	jednoslovné promluvy	roste míra pochopení řečeného, s ní roste schopnost mentálně manipulovat s lingvistickými symboly a vývoj chápání pojmů; omyly plynoucí z nadměrného užívání gramatických pravidel se objevují, jakmile se dítě snaží v řadě příliš rozmanitých situací užít svůj omezený slovník; s rozšiřováním slovní zásoby dítěte klesá četnost těchto omylů
	dvouslovné promluvy	
	telegrafická řeč	
• 3 – 4 roky	jednoduché věty; ohromné rozšiřování slovníku; pochopení mluvnice bez ohledu na omyly, které plynou z nadměrného užívání gramatických pravidel	slovník i počet pojmů se rozšiřuje, dítě si zvnitřňuje mluvnická pravidla
• kolem 4. roku	základní struktura vět dospělého člověka; věty se stávají strukturně složitější; roste slovník dítěte, byť se jeho růst zpomaluje	metakognitivní strategie osvojování slovní zásoby se v průběhu dětství dále rozvíjejí

1.1.2 Vývojové fáze osvojování znakových jazyků

V této kapitole budeme pozorněji sledovat ontogenetický vývoj fonologického systému znakového jazyka¹⁵ až k artikulaci¹⁶ prvních znaků dítěte, které vyrůstá v přirozeném prostředí neslyšící rodiny. Charakteristikou dětské řeči z hlediska gramatického se budeme (i když ne v úplnosti) podrobněji zabývat v části práce nazvané Dětská řeč – analýza projevu neslyšícího dítěte (viz kap. 3.0, s. 29 - 62). Zde si totiž některé jevy (jako jsou např. deixe, prostorová syntax nebo některé jevy morfologických procesů) zdokumentujeme prostřednictvím konkrétních videoukázek dětské mluvy pětiletého chlapce, které jsem nashromáždila pro účely této práce. Popis ontogeneze gramatického systému dítěte je totiž důležité uvést v širším kontextu gramatiky znakového jazyka.

Mezi prvními, kteří se začali zabývat výzkumem žvatlání dětí neslyšících rodičů, byli lingvisté Newport a Meier (1979, 1985). Na přelomu 70. a 80. let 20. století se však výzkumníkům nepodařilo podat přesný popis chování dítěte. Nebyli si jistí, zda má manuální chování dítěte fonologický charakter, nebo zda se jedná pouze o produkci nahodilých manuálních gest.

Na tyto otázky dokázaly částečně odpovědět až autorky Pettito a Marentette. Když v roce 1991 publikovaly v USA svůj výzkum, ve kterém podrobně popisují období žvatlání [„*manually babble*“] u dětí neslyšících rodičů, obrátily ke znakovému jazyku pozornost

¹⁵ Domnívám se, že výzkum fonologického systému znakového jazyka, který v USA jako první provedl W. C. Stokoe, je již tak znám, že jeho výsledky není potřeba v této práci znovu opakovat. Popis fonologického systému českého znakového jazyka provedli Macurová (1996), Macurová, Homoláčová, Ptáček (1997).

¹⁶ V terminologii popisu znakového jazyka se *artikulací znaku* míní způsob jeho produkce. Termínu se užívá analogicky tak, jako v mluveném jazyce pro označení tvorby slova prostřednictvím hlasového orgánu a mluvidel – *artikulace slova*.

mnoha vědců. Od této chvíle již nikdo nemohl pochybovat o tom, že znakový jazyk je jazykem přirozeným. Autorkám se toho času povedlo strhnout pozornost odborné i laické veřejnosti. Celonárodní pozornosti neušel ani článek deníku *Times* publikovaný v březnu téhož roku pod názvem „*Deaf Babies Use Their Hands to Babble, Researcher Finds!*“ (1991). S konečnou platností Pettito a Marentette vyvrátily stále přetrvávající mýtus, že každý jazyk je jazykem jen potud, je-li produkován hlasovým ústrojím a vnímán sluchem, a posílily věrohodnost tvrzení, že každý jedinec se rodí s určitými vrozenými předpoklady, které se na osvojování jazyka dítěte spolu s ostatními vlivy podílejí.

Jejich detailní studie ukázala, že v chování dětí vystavených znakovému jazyku můžeme v období **manuálního žvatlání** pozorovat systematické užívání fonologických jednotek znakového jazyka.

Nejmenší jednotky znaku (tvar ruky, pohyb, místo, kde se znak utváří, a postavení dlaně), které nesou a rozlišují význam, si dítě osvojuje postupně. Nejprve si fixuje místo, ve kterém k artikulaci znaku dochází. Po něm následuje „hrubý“ pohyb znaku. Nakonec jsou to tvary ruky, jejichž osvojení probíhá v několika na sebe navazujících fázích.

Osvojování jednotlivých tvarů ruky je determinováno fyziologickým faktorem vyhrávaní dětského organismu. Neznamena to však, že by se vývoj znakového jazyka u dítěte vychovávaného v neslyšící rodině z důvodů takového omezení opožďoval. Obdobně je tomu u dítěte slyšícího, jehož prvním jazykem je mluvený jazyk většinové společnosti. Mluvenou řeč může začít rozvíjet až v okamžiku, jsou-li jeho mluvidla již plně funkční a k užívání řeči připravená. Šebesta například uvádí, že *novorozeně má jiný poměr měkkého a tvrdého patra než dospělý mluvčí, tedy i jiné předpoklady pro artikulaci, síť nervových zakončení v dutině ústní se mu teprve dotváří* (1999, s. 33).

Pomocí podrobného anatomického popisu lidské dlaně a zrání jemné motoriky dítěte je možné vysvětlit, jaké tvary rukou si dítě v daných fázích postupně osvojuje. S osvojováním jednotlivých tvarů ruky a jejich rozlišováním souvisí též vyhrávaní kognitivních schopností dítěte.

Výzkum osvojování švédského fonologického systému znakového jazyka se stal například v roce 2002 podkladem psychologických testů pro neslyšící a těžce sluchově postižené děti vzdělávané bilingvální metodou¹⁷. Testy měly ověřovat analytické schopnosti malého dítěte oddělit od sebe znaky, jejichž artikulace byla téměř shodná. Znaky se od sebe lišily změnou artikulace v jediném parametru znaku (tedy buď tvarem ruky, postavením dlaně, místem artikulace znaku nebo jeho pohybem)¹⁸. Nejčastěji však tvarem ruky.¹⁹

Schopnost artikulace jednotlivých tvarů ruky ještě neznamena, že je bude dítě schopné aplikovat ve spontánní komunikaci. Tvary ruky musí dítě dokázat kombinovat s ostatními parametry znaku.

Boyes Braem (2002) vysledovala čtyři fáze osvojování tvarů ruky u dětí vyrůstajících v neslyšící rodině. Během každé z nich dítě ovládne vždy určitý soubor tvarů ruky (v každém souboru tvarů rukou je zřetelná podmíněnost anatomické příbuznosti postavení prstů ruky).²⁰ Tvary rukou A , B_1 , 5 , D , C a O^{21} (viz Tab. č. 2, s. 7), které jsou součástí fonologického systému každého znakového jazyka, si dítě podle Boyes Braemové osvojuje mezi prvními.²²

¹⁷ Přehled vzdělávacích metod uplatňujících se ve výchově sluchově postižených viz Hrubý (2000).

¹⁸ V českém znakovém jazyce by to byly například znaky NEMOCNÝ – PRAVIDELNĚ – RYBÍZ nebo OTEC – OBRAZ, apod.

¹⁹ Podle osobního sdělení koordinátorky bilingválního programu L. Henning působící v Ostrevångskolan (Lund, 2002).

²⁰ Jednotlivé fáze osvojení tvarů ruky amerického znakového jazyka je možné vyhledat v seznamu příloh pod č. 2.

²¹ Přehled všech tvarů rukou fonologického systému českého znakového jazyka viz příloha č. 1.

²² Žádná ze studií, která se k této problematice vztahuje, však neuvádí přibližný věk dítěte, v němž již jednotlivé tvary rukou ovládá.

Nemalé množství výzkumů dětské mluvené řeči se orientuje na období, v němž dítě přechází od vokalizace fonémů mateřského jazyka k artikulaci prvních slov. Dítě v tomto období používá ke komunikaci s prostředím také velké **množství pohybových gest** – ukazuje na objekty kolem sebe, snaží se je uchopit nebo předat blízké osobě. Tato gesta bývají nazývána *deiktická* či *performativní*. U dítěte se objevují zhruba v osmi měsících jeho věku²³ a zdá se, že ve vývoji dětské řeči mají nezanedbatelný význam. Nejprve se jedná o shluk nekoordinovaných pohybů. Později jimi dítě odkazuje k blízkým předmětům komunikace. Tímto způsobem na sebe také nejčastěji upoutává pozornost. Pohybová gesta jsou výrazná svojí komunikační funkcí, dítě jich postupně začíná užívat k vyjádření svého komunikačního záměru. Ve vývoji dětské řeči bývá období dětských gest považováno za důležitou „přechodovou“ fázi, na níž navazuje produkce prvních slov – lexikálních jednotek jazyka symbolického charakteru. Dítě je totiž schopné užívat jazyka teprve v okamžiku, dokáže-li si *představovat něco* (pojmenovávaný objekt) *prostřednictvím něčeho jiného* (slova). (Piaget, Inhelderová, 1970, s. 46). Do té doby se o užívání jazyka dítětem podle Piageta nedá hovořit.

Podle všech dostupných pramenů je věk dítěte, ve kterém vysloví první skutečná slova, přibližně stejný – 10 až 12 měsíců.

Manuální vyjadřování dítěte je v období kolem 8. – 10. měsíce jeho věku tak výrazné, že je lingvistka Petittová charakterizuje jako období, v němž dítě přechází z jedné „modality“²⁴ (motoricko-vizuální) do druhé (audio-orální) [„*shift in modality*“]²⁵. Zaznamenat první slova slyšícího dítěte, které vyrůstá v prostředí mluveného jazyka, není tak náročné, neboť hranice obou „modalit“ (kanálů, jimiž dítě informaci přenáší) jsou zřetelné.

Podstatně obtížnější je vydělit první artikulovaný znak z množství pohybových gest u dítěte vyrůstajícího v neslyšící rodině vychovávaného ve znakovém jazyce. První znaky, které dítě produkuje, nejsou artikulované přesně. Dětské znaky často rozpoznají jen osoby, které jsou s dítětem v denním kontaktu. Zaznamenat okamžik, ve kterém dítě namísto pohybového předřečového gesta artikuluje skutečný jazykový znak²⁶ symbolického charakteru, je velmi náročné.

Za velmi přínosný a pro vývojovou psycholinguistiku znakových jazyků významný krok považují výzkum Petittové. Výsledky svého výzkumu vyvrátila klamnou domněnku o tom, že vizuálně-motorický jazyk, v jehož lexikální zásobě nalezneme velké množství vizuálně motivovaných, ikonických znaků²⁷, je svojí transparentností, na rozdíl od jazyka mluveného, dítěti přístupnější. Z tohoto předpokladu vycházeli v roce 1972 lingvisté Schlessinger a Meadow, v roce 1977 McIntire, v roce 1979 Prinz a Prinz, aj.²⁸ Autoři se domnívali, že osvojování ikonických znaků (STŮL, ZAJÍC, JÍST, PÍT, apod.), jejichž formální elementy se vztahují k vizuálním aspektům daného objektu, probíhá rychleji a snadněji.

Většina slov, které si osvojuje slyšící dítě vyrůstající v přirozeném prostředí jazyka mluveného, je povahy arbitrární (vztah mezi formou znaku a objektem, který forma zastupuje,

²³ Srov. viz Caselli (1987, 44).

²⁴ Termínu „*modalita*“ zde užívám ve smyslu „způsobu přenosu informace – kanálem audio-orálním nebo vizuálně-motorickým“. Termín je v tomto významu běžný v oboru neurolinguistiky, setkáme se s ním však i v některých lingvistických studiích týkajících se výzkumu znakového jazyka (např. viz Lillo-Martin, 1990 nebo Petitto, 2000.). Pro přesnost bych ráda připomenula, že v obecné jazykovědě se termínu užívá ve smyslu postoje mluvčího k obsahu promluvy nebo vztahu obsahu promluvy k realitě a její situaci. Pro účely této kapitoly se přidržuji významu, který je běžný v oboru neurolinguistiky.

²⁵ Petitto (2002, s. 154).

²⁶ Mním zde obecně semioticky chápaný znak. Chápejme jej jako formu zastupující určitý objekt. Uvažujeme-li v kontextu znakového jazyka, obecně semioticky chápanému znaku odpovídá rovina znaků znakového jazyka totožná s rovinou slov v mluvených jazycích.

²⁷ Ikonické znaky tvoří zhruba polovinu lexikální zásoby znakového jazyka (Asher, 1994, s. 3893).

²⁸ Citováno podle Caselli (1987, s. 46).

je libovolný)²⁹. Podle Schlessingera, Meadowa, McIntirea, aj. probíhá osvojování slovní zásoby mluveného jazyka pomaleji. To z toho důvodu, že dítě musí nejprve pochopit libovolný vztah mezi slovem a objektem, který slovní pojmenování zastupuje. Celý proces osvojování si slovní zásoby tak předpokládá hlubší kognitivní vyzrállost dítěte.

Badatelka Petittová se zabývala osvojováním osobních zájmen „JÁ“ a „TY“. Přestože jsou tato osobní zájmena přirozenou součástí gramatického systému znakového jazyka, nejsou povahy arbitrární. Tyto znaky realizujeme přímým poukazem [„*pointing*“] buď na adresáta (TY), nebo na sebe sama (JÁ). Jejich artikulace je tedy identická s pohyby nejazykových deiktických gest [„*extralinguistic pointing gestures*“].

Výsledky výzkumu ukázaly, že ačkoli děti vyrůstající v neslyšících rodinách odkazují pomocí nejrůznějších pohybových gest (přibližně od 8 až 9 měsíců) k blízkým předmětům [„*objects*“] nebo místům [„*locations*“] komunikace, osobní zájmena TY a JÁ je dítě schopné produkovat teprve ve věku kolem 17 až 20 měsíců. Identická forma pohybů (osobní zájmena – deiktická nejazyková gesta) ani vizuální transparentnost znaků (STŮL, ZAJÍC, JÍST, PÍT, apod.) neumožňují rychlejší přechod dítěte k užívání jazykových znaků.

Schopnosti užívat jazyk předchází fáze produkce nejazykových pohybových gest vyjadřující určité komunikační funkce stejného charakteru, jako tomu je u dětí vystavených jazyku mluvenému.

Následující tabulku jsem zpracovala na základě univerzálních jazykových fází, jež jsem představila v předcházející kapitole (viz Tab. č. 1 - údaje v ní zaznamenané se vztahují k osvojování jazyka mluveného). Na základě poznatků v oblasti psycholingvistiky znakových jazyků lze vytvořit téměř identické schéma mapující období, jimiž prochází každé dítě vyrůstající v přirozeném prostředí neslyšící rodiny. Jak vidíme, změny charakterizující osvojování znakových jazyků odpovídají změnám, ke kterým dochází ve vývoji jazyků mluvených. Liší se jen způsob chování dítěte.

Jiný způsob existence obou jazyků předpokládá jiné fungování a jinou strukturu jazyků, v neposlední řadě též percepci a strategii zpracování informace.

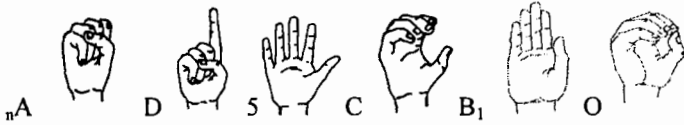
Zatímco u dítěte obklopeného mluveným jazykem probíhá percepce hlasového projevu matky bezděčně, jazyku je prakticky vystaveno neustále, přenos informace prostřednictvím vizuálně-motorického kanálu vyžaduje nejprve navázání zrakového kontaktu dítěte s matkou. K vnímání znakového jazyka tak musí dítě zapojit širší repertoár funkcí svého organismu. Komunikace ve znakovém jazyce předpokládá především vyzrállost motorického aparátu dítěte a schopnost dělit pozornost mezi matku a předmět komunikace.³⁰

Jakmile dítě artikuluje první znak, obecná charakteristika jeho jazykového vývoje odpovídá obecné charakteristice vývoje jazyka u dítěte ze slyšící rodiny. Z toho důvodu jsem se rozhodla do tabulky informace znovu nevpisovat. V tabulce zachycuji jazykový vývoj dítěte do 12 měsíců věku jeho života.

²⁹ Slova, která mají povahu ikonickou, je v mluvených jazycích velmi málo. Patří mezi ně např. některá zvukomalebná citoslovce („*bum bác*“, „*kikiriki*“, „*haf*“, „*cink*“).

³⁰ K tomu však bližší viz Hronová, Motejková (2002).

Tab. č. 2 (Vytvořila A.H.)

Přibližný věk dítěte	Charakteristika věku	Interakce s prostředím - zpracování informace
• první měsíce života dítěte	broukání zahrnující všechny možné fonémy	dítě se orientuje na vizuální vjemy prostředí; okolí pozitivně reaguje na manuální chování dítěte; zrakový kontakt, který naváže nebo přeruší s matkou, pohyby rukou, hlavou nebo celým tělem jsou vnímány jako aktivní snaha dítěte o komunikaci s okolím; matka reaguje na každé, byť bezvýznamné, manuální chování dítěte
• (6 – 12 měsíců)*	vokalizace hlásek ustupuje; manuální žvatlání obsahuje fonémy (tvary rukou) charakteristické pro znakový jazyk kojence, v němž vyrůstá	
	 <p>první (univerzální) fonémy, které si osvojuje každé dítě vyrůstající v prostředí znakového jazyka</p> <p>manuální pohyby; deiktická gesta</p> <p>komunikační normy</p> <p>kombinace gest spolu s artikulací prvních znaků; omyl přílišného rozšiřování významu znaků (Woll, 2001)</p>	výrazné motorické chování dítěte; shluk nekoordinovaných pohybů se postupně proměňuje v užívání deiktických gest, která vždy vyjadřují určitou komunikační funkci; osvojení základních komunikačních norem, navázání zrakového kontaktu s matkou, pochopení dotyku matky jako výzvu k zahájení komunikace, schopnost dělit pozornost mezi matku a předmět komunikace

* bližší načasování 4 fází, během nichž si dítě osvojuje fonémy znakového jazyka, prostudované prameny neuvádí

1.1.3 Biologické zrání a hypotéza kritického období osvojování jazyka

Viděli jsme, že proces osvojování jazyka probíhá velmi rychle. Přibližně s ním se také kryje období, v němž dochází k lateralizaci levé hemisféry mozku, kde bývají zpravidla umístěna řečová centra. *To je v zásadě dokončeno v raném dětství (před šestým rokem života dítěte)*³¹. *Do této doby prochází mozek postupným zráním a je velmi plastický. Po šestém roce života dítěte mozek svou plasticitu ztrácí a proces osvojování jazyka je podstatně obtížnější.* (Šebesta, 1999, s. 34)

³¹ Harshamn a Krashen (1972), Krashen (1973), aj. uvádí, že k lateralizaci mozku dochází kolem pátého roku života dítěte, možná dokonce ještě dříve (citováno podle Bhatia, Ritchie, 1999, s. 579; též viz Fischer, 1998, s. 12). Období, ve kterém k lateralizaci mozku dochází, nebylo dosud experimentálně 100% proověřené.

Navíc je velmi důležité, aby si dítě osvojilo určité struktury jazyka v obdobích, která jsou k tomu určená. Jsou to tzv. *kritická období*. Dítě si jevy jazyka, jeho strukturu a fungování musí aktivně upevňovat den co den v opakujících se komunikačních situacích. Např. chceme-li, aby si dítě v období žvatlání osvojilo fonémy charakteristické pro jeho mateřský jazyk, musí být s jazykem v úzkém kontaktu.

Obdobné je to např. se syntaktickými konstrukcemi. Existuje kritické období, v jehož průběhu musíme pochopit syntax našeho mateřského jazyka. Dokladem tohoto zjištění jsou mj. i výzkumy jazykového projevu dospělých mluvčích amerického znakového jazyka (ASL). Například Newport (1990) a Meier (1991) provedli výzkum, jehož výsledky ukázaly, že američtí neslyšící, kteří se naučili ASL až později (po dvanáctém roce života), hůře ovládali syntaktické prostředky ASL. Vědci navíc byli s to ze vzorku 30 mluvčích rozlišit jedince, kteří se znakovému jazyku naučili před čtvrtým rokem, ve věku čtyři až šest let a po dvanáctém roce jejich života.³²

V této kapitole jsme se seznámili s výsledky výzkumů provedených v oblasti neurolingvistiky. Pochopení vztahu mozku a jazyka v posledních letech rozšířil mj. i výzkum neslyšících lidí, kteří primárně komunikují znakovým jazykem. Řada studií porovnává činnosti mozku při užívání znakového jazyka s činnostmi mozku v průběhu řeči lidí slyšících. Ukázalo se, že způsob přenosu informace (vizuálně - motorickým kanálem) nijak neovlivňuje činnost klasických korových center. Z toho vyplývá, že zpracování řečových informací sluchem (kanálem audio – orálním) není pro osvojování jazyka kritické. Podle Koukolíka (2000, s. 149) je každý jazyk (jedná-li se o jazyk přirozený, kterým znakový jazyk je) „*amodální funkční systém*“. Na „*modalitě*“ vstupu či výstupu informace (tedy způsobu přenosu informace; kanálu, jímž je informace přenášena) nezáleží.

V případě výchovy neslyšícího nebo těžce sluchově postiženého dítěte, které se narodí do slyšící rodiny, zůstává otázka jeho včasného osvojení prvního jazyka velmi naléhavá. Fyziologické předpoklady osvojení jazyka a kritická období, v nichž je důležitý kontakt dítěte s jazykem, vnáší do výchovy neslyšících a těžce sluchově postižených dětí důležitá poznání - jazyk, kterému slyšící rodiče v komunikaci se svým sluchově postiženým dítětem nakonec dají přednost, musí být dítěti co možná nejvíce smyslově přístupný. Nebude-li moct dítě jazyk rodičů plně vnímat, těžko si může osvojit jeho strukturu v období, které je k tomu určené. Celý proces osvojování jazyka se potom nejen zpožďuje, s rostoucím věkem dítěte jazyková centra ztrácejí svoji plasticitu a schopnost plného osvojení jazyka zaniká.

1.2 Předpoklady osvojování jazyka

1.2.1 Environmentální mechanismy

V přirozeném jazykovém prostředí celý proces osvojování jazyka vypadá tak, jako by děti získávaly jazyk zcela automaticky a zdánlivě bez jakékoli námahy. Ve skutečnosti je to složitý *komplexní proces, na kterém se podílí řada procesů dílčích* (Nebeská, 1992, s. 100). V první řadě určuje stupeň jazykového vývoje dítěte věk. Dalším závažným činitelem, který se podílí na utváření jeho řeči, je prostředí.

Nejdůležitější úlohu v období prvního kontaktu dítěte s jazykem sehrávají rodiče. *Rodinné prostředí hraje ve stimulaci dětského komunikačního vývoje výrazně aktivní roli* (Šebesta, 1999, s. 48). Celkový vývoj řeči a rozvoj komunikačního chování dítěte je však podmíněn celou řadou sociokulturních determinant. Ty jsou dány prostředím, v němž dítě vyrůstá.

³² Viz Sternberg, 2002, s. 341. Další výzkumy tohoto typu publikovala Fischer, 1998, s. 13.

První vzájemný kontakt matky s dítětem je v prvním stadiu jeho řečového vývoje iniciován matkou. Jde o výměnu ryze emocionálních pohnutek, vyjádření vztahu matky k dítěti a naopak.

Slyšící matky chápou všechny zvuky vydávané dítětem jako platné komunikativní projevy a reagují na ně. Obdobně reagují neslyšící matky. Prostřednictvím nejrůznějších vizuálních strategií vyjadřují svůj vztah k dítěti. Tímto způsobem již v předřečovém stadiu vývoje dítěte vytváří základ jeho verbálních dovedností.

Podle Šebesty (1999, s. 47) se mezi matkou a dítětem v tomto období odehrávají první konverzační výměny. Rané dorozumívání mezi matkou a dítětem proto bývá označováno jako *protokonverzace* (*protorozhovory*).

Zabýváme-li se vnějšími podněty a stimuly prostředí, které mohou mít vliv na utváření jazyka dětí, neměli bychom opomenout ani fakt modifikací jazykového projevu matky, které se objevují v její řeči směřované na dítě.

Tento jev bývá někdy přirovnáván k modifikacím jazyka, k nimž dochází, mluvíme-li např. s cizincem (k tomu též Šebesta, 1999, s. 47). Snaha matky přizpůsobit svůj jazykový projev, zjednodušit ho a zpřehlednit, vyplývá z vědomí, že dítě neovládá jazyk tak, jak je tomu v běžné komunikaci mezi uživateli, kteří si jazyk již osvojili. Modifikace probíhá na různých rovinách jazykového systému (fonetické a fonologické, lexikální a sémantické, syntaktické i pragmatické). Matky mají výše posazený hlas, mluví pomalejším tempem, často využívají zdvořilých, zvukomalebných slov, osobitých výrazů pro pojmenování částí těla dítěte, biologických funkcí, formulují kratší věty, apod.³³

Do jaké míry tímto způsobem pomáhají matky (nebo blízké pečující osoby o dítě) dítěti jazyk osvojit, je otázka spíše sporná. Jinými slovy není spolehlivě prokázáno, zda vůbec a jaký má specifická řeč matky vliv na osvojování jazyka dítětem. Je zřejmé, že dítě je schopno naučit se jazyk i tehdy, nepodléhá-li žádným úpravám, které by ho odlišovaly od mluvy dospělých. (Hronová, Motejzíkova, 2002)

Na druhou stranu stimuly vnějšího prostředí zásadně ovlivňují nejen jazykový, ale též kognitivní rozvoj dítěte. Rodiče pojmenovávají předměty a jevy kolem sebe, upozorňují dítě na vše, co se nachází v jeho bezprostředním okolí, odpovídají a reagují na jeho otázky. Komentují situace, které společně prožívají.

Mezi další důležité aktivity rodičů patří tzv. *expanze*³⁴. Rodiče naslouchají projevu dítěte. Chybné výpovědi potom sami po dítěti reprodukují tak, aby byly gramaticky správné a kompletní.

Děti obvykle imitují jazykový styl svých rodičů. Styl i slovník dětské řeči odpovídá stylu a slovníku osob, které děti obklopují. Tímto napodobováním se dítě učí také komunikační normy a zvyklosti jazykového společenství, v němž vyrůstá. (Učí se, jakou formou vyjadřovat svá přání, oslovovat dospělé, zahájit a ukončit rozhovor aj.)

Prostředí stimuluje dítě k řečovým aktivitám také mechanismem tzv. podmiňování – dítě je za své pokroky v osvojování řeči odměňováno (rodiče jeho mluvní aktivity podporují a chválí).

Vliv prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, je obrovský. Je-li tomu tak, potom by rodičovské jazykové modely mohly být hlavním činitelem, jehož prostřednictvím děti jazyk získávají. Osvojování jazyka bychom mohli chápat jako mechanický proces vytváření řečových návyků. A proces osvojování by bylo možné vysvětlit jen na základě mechanismů učení.

³³ K otázkám spojeným s modifikací mateřského jazykového rejstříku slyšících matek se již nebudeme více zabývat. V souvislosti s modifikacemi jazykového projevu neslyšících matek užívajících znakový jazyk odkazujeme k podrobné analýze, kterou provedly Hronová, Motejzíkova (2002).

³⁴ V české literatuře tento jev popsala např. Nebeská (1992, s. 100).

Na této koncepci staví svoji teorii zastánci **behaviorismu**. Zásadním argumentem proti této vyhraněné teorii se udává jev tzv. *nadměrného užívání gramatických pravidel* [overgeneralization] (viz výše s. 7). Děti nadměrně užívají gramatických pravidel v době, ve které začínají zvládat stavbu a funkci jazyka. Děti v tomto období aplikují obecná jazyková pravidla na výjimky, které se odchyľují od normy. Namísto napodobování struktury věty dospělého mluvčího, vztahují osvojené pravidlo na jev, který se pravidlu vymyká. Nemohly se s ním v projevu dospělých nikdy setkat. Přesto se chyby tohoto typu v jejich promluvách (v tomto období) vyskytují docela běžně.

Další argumenty, které přijetí behavioristické teorie komplikují, uvádí Šebesta (1999, s. 31). Děti jsou schopné vytvářet nové gramatické konstrukce, se kterými se nikdy v průběhu komunikace nesetkaly. Tzn. jsou schopné s jazykem zacházet kreativně a řečové modely svého okolí nepřijímají pasivně. Behavioristům odporuje také ten fakt, že kdyby byl proces učení se jazyku podmíněn pouze vlivem zvenčí, bez působení silných vnitřních faktorů, muselo by docházet k velkým rozdílům v mluvčích jednotlivců.

1.2.2 Vlivy dědičnosti

V kontrastu k teorii behavioristů stojí koncepce Noama Chomského - **psycholingvistika transformační**.³⁵ (K tomu viz též Pačesová, 1979; Nebeská, 1992; Šebesta, 1999.) Ta se vedle výzkumu jazykové kompetence dospělých, zabývá i lingvistickou kompetencí dítěte a jejím vývojem. Hlavním rysem této teorie je předpoklad, že jazyk dítěte se vyvíjí na základě *biologické, vrozené schopnosti* si jazyk osvojit. Druhým předpokladem je *existence jazykových zákonitostí* (universalíí), které jsou společné všem jazykům.³⁶ Pačesová uvádí (1979, s. 11), že podle představitelů transformační psycholingvistiky je *dítě schopno zvládnout náročný úkol osvojení jazyka jen proto, že při osvojování jazykového systému vychází z jazykových jevů, které jsou univerzální*. (Ty, které strukturu jazyka vymezují nezávisle na fyzikálních, kulturních a společenských podmínkách.)

Stanovisko behavioristů postavené jen na procesu učení se jazyku, mechanismu stimulů a asociací, je nesporně úzké. Transformační lingvistika však předkládá druhý extrém.

Svůj model zaměřuje převážně jen na gramatickou stránku jazyka. Ta je chápána jako nezávisle fungující složka na sémantice a pragmatice výpovědi mluvčího. Jednostranně přeceňuje biologický faktor a vrozené dispozice jedince při osvojování jazyka. Osvojování jazyka chápe jako proces, při němž na vstupu dostane dítě informace o jazyku (lingvistická data) a na výstupu je schopné produkovat jeho gramatiku.

Popularita transformační psycholingvistiky neustala ani v letech osmdesátých. K významným psycholingvistům, kteří teorii bezvýhradně přijali a ve svých projektech dětského jazyka nadále rozvíjeli, patřili i psycholingvisté Klima a Bellugi, jež svoji pozornost později obrátili k psycholingvistickému výzkumu osvojování znakového jazyka.

³⁵ Teorie transformační psycholingvistiky vznikala od konce poloviny 20. století jako součást lingvistiky generativní. Generativismus byl propracován téměř výhradně na poli syntaktické roviny jazyka. Ve své době přinesl zásadní obrát od teorie behavioristické a vytvořil model, který se stal jejím vyhraněným protipólem.

³⁶ Transformační lingvistika předpokládá univerzální existenci určitých jazykových rysů. Jimi disponuje každý jazyk. Avšak vzhledem k velkému množství jazyků a omezenému stupni jejich poznání se teorie zakládá na celé řadě hypotéz a předpokladů, jejichž platnost nebyla dosud dostatečně ověřena.

1.2.3 Aktivní účast dítěte v procesu osvojování si jazyka

Po celá 60. a na počátku 70. let 20. století převládal v bádání osvojování jazyka dítětem jednostranný přístup. Behaviorismus postupně ztrácel vliv, zatímco nativisté – představitelé transformační psycholingvistiky soustředili svůj zájem v teorii osvojování jazyka pouze k osvojování jeho gramatické struktury jakožto výchozí složce v procesu nabývání jazyka.

Teorie transformační psycholingvistiky se snaží vysvětlit utváření jazykové kompetence, přitom však ignoruje, jakým způsobem a za jakých podmínek jazykové chování probíhá. Odhlíží od skutečností mimojazykových a osvojování jazyka izoluje od vlivu sociokulturních podmínek, v nichž daný proces probíhá. Přikláníme se k názoru Pačesové (1979), že proces osvojování jazyka, bychom měli chápat jako proces komunikační. V základu jazykového chování je třeba vidět kompetence širší než pouze jazykové, totiž kompetence komunikační. Potom gramatická rovina jazyka (ta část jazyka, která obsahuje formální jednotky a obecná pravidla jejich užívání) ustupuje do pozadí. Důraz se přesouvá z osvojování jazykové formy na vývoj schopnosti jazyk užívat.

Od 70. let 20. století se začala psycholingvistika zabývat otázkou, jaký vliv na jazykový vývoj dítěte má interakce dětského organismu s prostředím, v němž vyrůstá. Šebesta (1999, s. 35) v kontextu nově požímaného pohledu na osvojování jazyka rozlišuje dva velké myšlenkové proudy: na jedné straně **konstruktivismus** (spojený s teorií osvojování jazyka zpracovanou švýcarským psychologem J. Piagetem), na druhé straně je to **koncepce** tzv. **kulturního kontextu** (k níž je možné řadit funkční teorii osvojování jazyka M. A. K. Hallidaye; Labovovy výzkumy komunikačního vývoje starších dětí, vliv rodiny, školy a skupiny vrstevníků na osvojování vyšších komunikačních forem jazyka; nebo Bersteinovu teorii zdůrazňující význam jazyka v procesu nabývání kulturní identity a socializace jedince prostřednictvím postupného zrání dětského organismu a nabývání jeho jazykových kompetencí).

Oba dva proudy vycházejí z těchto předpokladů³⁷:

- Při vývoji dítěte je důležitý souběh biologického zrání dětského organismu a interakce s prostředím, v němž dítě vyrůstá.
- Dítě se aktivně zapojuje do interakce, aktivně tak spolupracuje při růstu a vývoji sebe sama.

Teorie kulturního kontextu se od konstruktivismu liší tím, že jako třetí faktor při utváření jazyka dítěte zdůrazňuje vliv kulturního společenství, které dítě obklopuje. Právě *zkušenost všech dosavadních generací tohoto společenství vtělena do jeho kultury interakci dětského organismu a jeho okolí zprostředkovává. Za druhé si nevšímají pouze univerzálních, společných rysů v dětském jazykovém vývoji, ale zajímají je odlišnosti dané odlišným kulturním kontextem, v němž dítě vyrůstá.* (Šebesta, 1999, s. 38)

1.2.4 Jazyk jako systém funkcí a jejich osvojení

Jazyk úzce souvisí s naší myslí. Je výrazem lidské psychiky a zkušenosti. K podstatným znakům výpovědi patří, že každá z nich má vždy určitou funkci. Funkční užívání jazyka je charakteristické pro každý mluvní akt, který realizujeme. Užívání řeči je

³⁷ Uvedeno podle Šebesty (1999, s. 38).

totiž obecně spojeno s určitými, zpravidla konkrétními cíli, jimž slouží. Lidé mluví zpravidla proto, aby navázali přátelství, aby někoho něco naučili nebo mu něco vysvětlili. (Salzmann, 1993, s. 137) Avšak názorů na to, jaké funkce jazyk má a kolik jich je, vznikla celá řada.

Podle Čermáka (s odvoláním na Mathesia, 1997, s. 101) lze v podstatě hovořit o dvou základních funkcích jazyka. O funkci *nominativní*, pomocí které přiřazujeme pojmu určitý jazykový znak, a *komunikativní*. Mluvčí pomocí ní realizuje ve své výpovědi určitý komunikační záměr. Vyjadřuje své postoje, potřeby, touhy, apod.

Jiná členění navrhli například: K. Bühler, B. Malinowskij nebo J. Mukařovský. Každý přitom vychází z jiného úhlu pohledu. Zatímco Bühler postavil své funkční rozlišení spíše z hlediska psychologického, Malinowského východiskem se stalo hledisko etnografické. Nejrozšířenější a dnes běžně přijímané členění jazykových funkcí zformuloval na podkladě svých starších kolegů R. Jacobson. Mezi jeho šest obecně známých promluvových funkcí patří: *emotivní/expresivní, referenční, poetická, fatická, metajazyková a konativní*.³⁸

Na Bühlerovo členění jazykových funkcí navazuje M. A. K. Halliday. Svoji teorii jazykových funkcí spojuje s teorií jazykového vývoje dítěte.³⁹

Halliday ve své teorii postuluje východiska osvojování jazyka na základě kontaktů dítěte a jeho sociálního okolí. Učení se jazyku je proces utvářející se pomocí interakce s blízkými osobami, které dítě obklopují. Bez procesu socializace a snahy o aktivní účast dítěte v interakci s prostředím by se jazyk mohl jen stěží vyvíjet.

Hallidayův výzkum osvojování jazyka spočívá v hledání významů [„meanings“], přesněji řečeno psychických obsahů, které se dítě pokouší vyjádřit nejprve určitými způsoby svého chování, později prostřednictvím formálních gramatických jednotek jazyka. Ty si začíná osvojovat teprve na základě postupně rostoucích dovedností jazyk užívat funkčně.

V první fázi osvojování jazyka ustupuje gramatická složka jazyka do pozadí. O jazyce jako takovém je však podle Hallidaye třeba hovořit již v této fázi (aniž by dítě ovládalo gramatiku nebo lexikum mateřského jazyka). Dítě si nejprve vytváří vlastní systém dorozumívacích prostředků a příslušné významy vyjadřuje pravidelným, systematickým způsobem. V chování dítěte je skryto velké množství významů. Mnohdy je však velmi těžké „přeložit“ je do jazyka dospělých. Zaměříme-li se však na vyjádření dítěte z hlediska funkčního („za jakým účelem využívá dítě daného prostředku“), významy jsou snadno odhalitelné, transparentní.

Jazykový vývoj dítěte Halliday interpretuje jako „*the learning of a set of functions, each with its associated meaning potential*“. Funkce jazyka si dítě neosvojuje nahodilým způsobem. Jednotlivé jazykové funkce ovládá dítě postupně, v určitém sledu za sebou, přičemž každá z nich reprezentuje určitý význam.

Halliday ve své koncepci rozlišuje **tři fáze** osvojování jazyka. Pro **první fázi** je charakteristických následujících šest jazykových funkcí:

- *instrumentální* - („já chci...“)
- *regulační* - („udělej, co ti říkám“)
- *interakční* - („já a ty“)
- *personální* - („tady jsem“) } → I. fáze
- *imaginativní* - („dejme tomu, že ...“)
- *heuristická* - („řekni mi, proč ...“)

³⁸ Podrobné členění jazykových funkcí spolu s vysvětlením jednotlivých promluvových funkcí R. Jacobsona lze najít např. v publikaci F. Čermáka (1997) *Jazyk a jazykověda (Přehled a slovníky.)*.

³⁹ Podrobně viz *Learning how to mean* (Halliday, 1975). Stručný přehled jazykových funkcí podle M. A. K. Hallidaye podává též Šebesta (1999, s. 39-40).

Jednotlivé funkce jazyka si podle Hallidaye dítě osvojuje za sebou tak, jak jsou výše uvedené. Velmi brzy se například dítě snaží usměrňovat ve svém blízkém okolí chování přítomných osob. Proto si mezi prvními ve vývoji systému jazykových funkcí osvojuje jednu ze základních funkcí jazyka – tzv. funkci ‘regulační’.

Jmenované funkce jazyka reprezentují univerzální významy a vztahy, které jsou vyjádřitelné v každém jazyce bez ohledu na kulturu a společenství, jemuž slouží. V první fázi osvojování jazyka obsahuje každé vyjádření dítěte jen jednu z uvedených funkcí a období, během kterého si dítě osvojí první čtyři funkce jazyka, trvá přibližně od 9. do 15. měsíce jeho věku.

Prostřednictvím funkce ‘instrumentální’ uspokojuje dítě své materiální potřeby. Pomocí funkce ‘interakční’ navazuje kontakt s blízkými osobami. Postupně začíná vyjadřovat také samo sebe a své pocity. K tomuto cíli mu slouží funkce ‘personální’. ‘Heuristická’ a ‘imaginativní’ funkce se začínají objevovat až později.

Ovládne-li dítě funkci imaginativní (přibližně ve věku 13,5 – 15 měsíců), dokáže si vytvářet svůj vlastní svět, prostřednictvím funkce heuristické začíná postupně objevovat a poznávat svět kolem sebe. Vytvoření obou dvou funkcí předznamenává vznik funkce ‘informační’. Ta se však utváří až kolem 21. a 22,5. měsíce věku dítěte, tedy až ke konci fáze druhé.

V 16. – 18. měsíci začíná dítě přijímat jazykový kód charakteristický pro mluvu dospělých. Je to také období, ve kterém přechází do **druhé fáze** svého jazykového vývoje.

Toto období se vyznačuje jednak: (i) redukcí širokého spektra osvojených funkcí, a (ii) rychlým rozšiřováním (dosud chudé) slovní zásoby, postupným užíváním gramatiky a schopností vést první dialog.

Dítě se začíná aktivně zapojovat do rozhovorů, které vede spolu s dospělými mluvčími. Učí se rozlišovat různé sociální role, jako jsou: mluvčí, adresát, tazatel nebo respondent. Osvojuje si základní principy, na nichž se schopnost vést dialog zakládá.

Gramatická struktura (spolu s lexikálními jednotkami) jazyka začíná fungovat jako prostředek [„form“] mezi obsahem [„content“] a způsobem jeho vyjádření [„expression“]. Podle Hallidaye se v tomto období u dítěte formují tři „vrstvy“ jazyka. Ty jsou také základem mluvy dospělých („the basic tri-stratal organization of the adult language“).

První skutečné výpovědi začíná dítě produkovat v 19-ti měsících. Během několika týdnů je schopné vytvářet dokonce již několik typů výpovědí různého strukturního uspořádání. Ve druhé fázi vývoje jazyka je možné výpovědi dítěte rozlišit z funkčního hlediska do dvou skupin. Výpovědi s funkcí ‘pragmatickou’ („mummy come“, „help juice“, „now room“ [„now let’s go to the room“], atd.) a ‘matetickou’ („green car“, „bee flower“ [„there is a bee on the flower“], „bubble round-round“ [„the bubbles are going round and round“] nebo „two fast train“)⁴⁰.

Ve druhé fázi svého jazykového vývoje si dítě osvojuje tyto funkce:

- *informační* – („rád bych ti něco řekl ...“)
 - *pragmatickou* }
 - *matetickou* }
- } → II. fáze

Funkce pragmatická vzniká splynutím funkcí instrumentální („já chci...“) a regulační („udělej, co ti říkám“), matetická je derivací funkcí personální („tady jsem“) a heuristické („řekni mi, proč ...“). V této fázi užívá dítě jazyk jednak k učení se nebo poznávání světa

⁴⁰ Příklady uvádím podle anglického originálu Learning how to mean (Halliday, 1975, s. 240-241).

kolem sebe, v druhé řadě je mu prostředkem k jednání s blízkými osobami v jeho okolí a k dosažení určitého záměru.

Druhá fáze jazykového vývoje dítěte je přechodová a obvykle velmi krátká. Vyjádření dítěte přestávají obsahovat vždy jen jednu z výše jmenovaných funkcí (viz I. fáze osvojování jazyka) a jazyk nabývá podoby, která odpovídá polyfunkčnímu jazyku dospělých. Ve **třetí fázi** dochází ke konečnému upevnění promluvových funkcí – *ideační*, *interpersonální* (které vznikají z matematické a pragmatické funkce) a *textové*.

Dítě užívá jazyk ve vztahu k sociálnímu kontextu, v němž svoji promluvu realizuje, jeho jazyk odpovídá struktuře a užívání jazyka dospělých.

V úvodu této kapitoly, již uzavírám první teoretickou část své práce, jsem hovořila o promluvových funkcích jazyka formulovaných R. Jacobsonem. Zmiňovali jsme se o psychologicky pojatém modelu Bühlerově nebo Malinowského modelu etnografickém. Členění jazykových funkcí se liší podle východiska, z něhož lingvista pro účely své teorie vychází.

Teorie se od sebe odlišují zejména užíváním různorodé terminologie a povahou funkčních kategorií, jejich obsahem či šíří. Ačkoli jsou promluvové funkce (charakteristické pro mluvu dospělých) postulované na základě rozličných kritérií a hledisek, podle Hallidaye funkční teorie na nich postavené vždy (určitým způsobem) rozlišují mezi dvěma základními funkčními protiklady.

Z toho důvodu Halliday nejčastěji (na rozdíl od svých kolegů) pracuje s menším počtem funkcí, avšak jejich obsah je velmi široký. Užíváním funkce '*ideační*' ztvárňuje mluvčí své zkušenosti se světem (vnitřním či vnějším). '*Interpersonální*' funkce slouží k budování a udržování společenských vztahů, vyjadřuje vztah mluvčího ke skutečnosti, jeho angažovanost či záměr. K *ideační* a *interpersonální* funkci přiřazuje ještě třetí – '*textovou*'. Ta vychází z jazyka samotného, svojí povahou je funkcí strukturační. Pomocí ní jedinec promluvu (text) utváří.

Jazyk dospělého jedince je podle Hallidaye utvářen systémem tří funkcí, je proto polyfunkční.

1.3 Závěr

Tajemství principů osvojování jazyka přitáhlo během posledních šedesáti let velké množství badatelů různých profesí (mezi nimi především psychology, lingvisty nebo sociology). Vznikla celá řada lingvisticky orientovaných teorií, které se snaží jazykový vývoj dítěte uchopit a vysvětlit ve své úplnosti.

V první části práce jsem kromě jiného letmo připomněla klasické teorie stojící na počátku dlouholetého a stále se rozvíjejícího bádání ve spleťtých otázkách vývoje dětské řeči. Z velkého množství přístupů a teorií, které lze dnes v oblasti psycholingvistického bádání studovat, jsem se podrobněji zaměřila na teorie tzv. kulturního kontextu.

V následující části práce, v níž se zabývám rysy dětské řeči pětiletého neslyšícího chlapce vyrůstajícího v neslyšící rodině, budu při analýze jeho projevu vycházet zejména z koncepce osvojování jazykových funkcí podle M. A. K. Hallidaye a postupů, které pro svůj výzkum zvolila J. Pačesová (viz kap. 0.0 Úvod, s. 1).

Halliday na základě pozorování svého syna upozornil na vztah mezi učením se jazyk užívat a růstem gramatické a lexikální struktury jazyka dítěte. Jeho koncepce bývá řazena též k teoriím tzv. kulturního kontextu. Tyto badatelské směry vycházejí právě z předpokladu, že interakce dítěte s okolím jsou podstatnou měrou ovlivněny společenstvím, v němž dítě vyrůstá a do něhož se začleňuje (viz Šebesta, 1999, s. 38). Podle Šebesty teorie kulturního kontextu

otevírají (oproti jiným směrům zabývající se osvojováním jazyka) též širší prostor sociolingvistiky – části jazyka studující vztah jazyka a společnosti; jazykové společenství, jeho typ, variety, ale také postoje k jazyku a situace, v níž mluvní událost vzniká.

Vzhledem k tomu, že znakový jazyk je jazyk společný úzkému seskupení lidí, kteří se často považují za příslušníky kulturní a jazykové menšiny, mají společné životní zkušenosti, hodnoty a shodný způsob komunikace⁴¹, předpokládám, že charakteristiky řeči neslyšícího chlapce budou odrážet aspekty komunikace neslyšících dané odlišným kulturním a jazykovým prostředím, ve kterém vyrůstá.

V rámci svého výzkumu jsem se rozhodla sledovat především funkční charakteristiku chlapcových promluv a jeho schopnost užívat jazyk v interakci s prostředím, které ho obklopuje.

Z toho důvodu se také domnívám, že východiska, která při vývoji dětské řeči sleduje M. A. K. Halliday, mohou nejlépe vyhovět mým výzkumným potřebám.

⁴¹ Život společenství neslyšících podrobně viz Kyle (1998, s. 142–150).

2.0 Metodologie sběru materiálu

2.1 Problémy spojené se sběrem materiálu v prostředí neslyšících rodin

Původním záměrem mého bádání bylo provést srovnávací výzkum dětské řeči čtyř dětí vychovávaných prostřednictvím českého znakového jazyka, vystihnout shodné rysy mluvy⁴² dětí a popsat je. Usilovala jsem o to, aby výsledky výzkumu byly objektivní, podložené větším množstvím zkoumaných rodin a jazykového materiálu, který bych v rodinách nashromáždila. Přestože nebylo obtížné vytipovat neslyšící rodiny s dětmi přibližně stejného věku, z prvních návštěv v rodinách bylo na první pohled zřejmé, že jejich vztah ke znakovému jazyku a jeho užívání se v přirozené rodinné komunikaci velmi různí.⁴³

Pro účely svého výzkumu jsem si vytipovala celkem pět neslyšících rodin.⁴⁴ V některých z nich jsem se setkala s dětmi, které za přítomnosti kamery odmítly s matkou komunikovat. Výzkum v těchto rodinách nebylo možné provést. Některé rodiny fungovaly též pod silným tlakem slyšících prarodičů, kteří svým chováním ovlivňovali názory neslyšících rodičů na výchovu jejich dítěte. Ti se potom snažili různými formami vést dítě k jazyku mluvenému.

Pokud jsem chtěla poskytnout co nejméně zkreslenou analýzu přirozených rysů jazykového projevu dětí ve znakovém jazyce, bylo potřeba najít rodiče, kteří by se zařazovali mezi členy komunity neslyšících a vědomě s ní sdíleli jak její jazykové, tak kulturní hodnoty. Z těchto důvodů jsem se nakonec rozhodla zahájit sběr materiálu jen v té rodině, u níž jsem si byla jistá, že se mému výzkumnému záměru přibližuje nejvíce.

Materiál jsem nashromáždila v rodině, jejíž vztah ke kultuře a jazyku neslyšících je neuvědomovaný, avšak přítomný. Latentní přítomnost příslušnosti rodiny k jazyku i kultuře komunity neslyšících signalizovalo užívání českého znakového jazyka jako přirozeného komunikačního prostředku mezi všemi členy rodiny (a to i v přítomnosti slyšící osoby).⁴⁵

Realizace výzkumu může být znemožněna rodinným zázemím, které účelům výzkumu nevyhovuje. Výzkum je obtížné provést také tehdy, jestliže s námi odmítne spolupracovat dítě samotné. Problémem se může stát jeho chování, osobnostní předpoklady (uzavřenost, stydlivost apod.) nebo další vady přidružené ke sluchovému postižení. Proto bychom se před zahájením výzkumu měli seznámit s výsledky psychologického vyšetření dítěte, nebo se alespoň na jeho chování, osobnostní předpoklady a rodinné zázemí, v němž vyrůstá, co nejpodrobněji vyptat.

⁴² *Mluva* bývá slyšící veřejností ztotožňována s orální expresí výpovědi(i) mluvčího. *Mluvou* obecně však máme na mysli jakýkoli verbální projev. Ráda bych v této souvislosti připomněla, že *mluvním* projevem (činností) dítěte vyrůstajícího v prostředí neslyšící rodiny se míní jeho projev ve znakovém jazyce.

⁴³ K sociolingvistickým aspektům komunikace neslyšících (postojům neslyšících ke znakovému jazyku, interkulturní a intrakulturní komunikaci neslyšících) viz Macurová, 1994.

⁴⁴ Neslyšící rodiny mi pomohly vytipovat moji neslyšící i slyšící přátelé, kteří jsou s komunitou neslyšících v úzkém kontaktu. Cennou pomoc mi při sjednávání schůzek s neslyšícími rodinami poskytlo Speciálně pedagogické centrum a Speciální mateřská škola v Hradci Králové.

⁴⁵ Videomateriál zhlédla též rodilá neslyšící mluvčí. Aniž bych jí prozradila jakékoli údaje o rodině, jednoznačně konstatovala, že se jedná o neslyšící matku, která v komunikaci se svým pětiletým chlapcem užívá český znakový jazyk. Poukázala též na některé jevy v jazykovém projevu matky (upoutávání pozornosti dítěte, přizpůsobení jazykového projevu matky dítěti) signalizující komunikační postupy běžně užívané v neslyšících rodinách, které se ke komunitě neslyšících, jejich kultuře a znakovému jazyku vědomě hlásí.

2.2 Metodologie sběru materiálu a způsob jeho zpracování

Sběr materiálu probíhal ve vybrané rodině od února do dubna roku 2004. Během tří měsíců jsem se s rodinou setkala celkem čtyřikrát. Ve svém výzkumu nesleduji vývojové fáze osvojování řeči chlapce, popisují jeho schopnost užívat jazyk funkčně v konkrétních komunikačních situacích, proto nebylo potřeba provádět dlouhodobý pravidelně se opakující sběr materiálu v určitých časových intervalech.

Pořízený videozáznam představuje vzorek bohaté komunikace, která v rodině dennodenně probíhá. Během čtyř návštěv se mi podařilo získat 160 minutový záznam. Díky rozvinutým verbálním schopnostem chlapce, jeho otevřenosti i vstřícnosti komunikovat a vést rozhovor s matkou nebo otcem, považuji sebraný jazykový materiál za zdařilý, pro účely výzkumu vhodný.

První pořízený záznam interakce matky s dítětem proběhl ve Speciálně pedagogickém centru v Hradci Králové.⁴⁶ Usilovala jsem však o to, aby natáčení probíhalo v takových podmínkách, v nichž k interakci mezi matkou (nebo ostatními členy rodiny) a dítětem dochází v každodenním rodinném životě. Se svolením neslyšících rodičů jsem se rozhodla následující záznamy pořídit v domácím prostředí rodiny.

Záznamy převážně dokumentují chlapcův projev v interakci s matkou. Vždy však byly vedené za přítomnosti otce, při jedné návštěvě dokonce za přítomnosti všech ostatních členů rodiny.⁴⁷ Musím však konstatovat, že jsem přítomnost ostatních členů rodiny v průběhu natáčení nepocítovala jako rušivou. Pětičlenná rodina žije v těsných prostorách malého rodinného domku a komunikace v rodině zřejmě velmi často probíhá za přítomnosti většiny členů rodiny.

Stísněné podmínky natáčení několikrát zabránily vytvořit kvalitní záznam komunikace. Jednalo se zejména o interakci, která probíhala mezi chlapcem a rodiči na vzdálenost několika metrů. Do záznamu se mně nepodařilo zachytit obě strany komunikantů a rychlé repliky znemožnily střídavě zabírat na jedné straně místnosti otce s matkou a na druhé straně místnosti chlapce. Tyto komunikační situace působily přirozeně a spontánně. Je tedy škoda, že jsem s nimi při analýze videozáznamu mohla pracovat jen minimálně.

V neformálním rozhovoru (před zahájením nebo po ukončení natáčení) se rodiče často doptávali na chlapcovy komunikační schopnosti, jak probíhá komunikace v jiných neslyšících rodinách nebo zda bych mohla popsat nějaké odlišnosti, které jsem v průběhu posledních let v neslyšících rodinách během svého výzkumu zaznamenala.

Vždy jsem se v komunikaci s rodiči snažila vystříhat jakéhokoli komentování či hodnocení chlapcových verbálních dovedností. Snažila jsem se minimálně vyptávat, jak komunikace v rodině probíhá. Na základě předchozích zkušeností vím, že rozhovory s rodiči na toto téma mohou výrazně ovlivnit přirozenost komunikace, která je v rodině běžná, že je tak možné velmi snadno vyvolat (byť nevědomou) snahu rodičů přizpůsobit jejich projev záměru výzkumníka(ů).

⁴⁶ Provádíme-li výzkum založený na sběru materiálu, lingvistická metodologická praxe nedoporučuje zahrnovat první videozáznam do výzkumného vzorku, který analyzujeme. Přestože jsem si vědoma obvyklého postupu, již při prvním setkání s chlapcem jsem na videokameru zaznamenala cenný materiál, na němž lze dokumentovat některé charakteristické rysy dětské mluvy týkající se užívání deiktických prostředků znakového jazyka. Dovolila jsem si proto s materiálem pracovat a ukázky čtenářům práce předložit.

⁴⁷ Rodinu tvoří neslyšící rodiče (otec 38 let, matka 36 let), nejstarší středně-těžce nedoslýchavý syn (16 let), prostřední lehce nedoslýchavý syn (15 let) a nejmladší těžce sluchově postižený chlapec (5 let). Podrobné informace o rodině viz příloha č. 3.

2.2.1 Stimulace dítěte k mluvnímu projevu

Pro účely svého výzkumu jsem se snažila pořídit videozáznam, který by dokumentoval jazykový materiál vycházející z různých komunikačních situací. Rozhodla jsem se proto při každém setkání s rodinou chlapce nepřímo (prostřednictvím matky) nabídnout námět, na jehož základě by se následná komunikace s matkou odvíjela. Rozličné komunikační situace jsem podněcovala různými typy úkolů nebo her, které chlapec za pomoci matky plnil. Tímto způsobem jsem se též snažila dítě maximálně motivovat k jeho mluvním činnostem. Verbální projev dítěte jsme s matkou stimulovaly prostřednictvím předem připraveného obrazového materiálu (viz příloha č. 4, 5, 6, 7, 8), který jsem rodině předala vždy těsně před zahájením natáčení.⁴⁸

Komunikační situace bychom mohli charakterizovat jako: (i) *vyprávění pohádky*, (ii) *hra* a (iii) *volná interakce v rodině*. Stručně lze obrazový materiál, komunikační situace, jejich zahájení a průběh představit takto:

2.2.1.1 Vyprávění pohádky

Pro účely této komunikační situace jsem se rozhodla vycházet z nabídky pohádkových knížek pro slyšící děti předškolního věku. Hledala jsem takový příběh v obrázcích, z něhož by bylo možné obsah pohádky lehko vysoudit. Pohádka měla být oblíbenou součástí dětských knihoven, s žádným nebo jen minimálním psaným textem pod obrázky. Předpokládala jsem, že kompetence neslyšící matky v českém jazyce bude do značné míry omezená. Český text, kterému by matka nemusela rozumět, by do komunikace s dítětem vnesl nejspíše jen stres. V případě, že by matka čtenému textu rozuměla, obávala jsem se opačného efektu. Mohla by mít potřebu sdělovat dítěti to, co je v textu napsané. Ne vždy si však neslyšící lidé uvědomují odlišnosti struktury mluveného a znakového jazyka a gramatické prostředky znakového jazyka často eliminují ve prospěch většinového jazyka mluveného. Snažila jsem se vystříhat všeho, čím bych (byť jen hypoteticky) mohla narušit přirozený projev matky (potažmo dítěte) v českém znakovém jazyce.

Dalším kritériem, které jsem si při přípravě obrázkového materiálu stanovila, bylo najít pohádku, již by dítě neznalo. V projevu dítěte mě zajímalo především to, jak se v neznámé komunikační situaci zachová, jaké jazykové prostředky zvolí, zda je schopné užívat jazyk produktivně⁴⁹. Zda se jeho výpovědi skládají z izolovaných pojmenování reality, či zda dokáže rozpoznat a vyjádřit souvislosti mezi jednotlivými jevy, postavami a událostmi. V případě, že jednotlivá pojmenování usouvztažňuje do více jak jednoznakových výpovědí, jakých gramatických prostředků chlapec užívá, aby výpověď korespondovala se skutečností, o níž vypovídá.

Pro účely prvního setkání s rodinou jsem zpracovala známý pohádkový příběh *O koblížkovi*. Pohádku můžeme v dětské literatuře najít v několika různých verzích. Vybrala jsem proto verzi méně rozšířenou, otisknutou ve verších. Báseň nalezneme

⁴⁸ Obvykle mě matka doprovázela do místa bydliště rodiny. Díky tomu jsem jí mohla krátce představit obrazový materiál, který jsem připravila, a vyličit jí, jak má chlapce ke hře (mluvnímu projevu) instruovat.

⁴⁹ Zda dokáže užívat jazyk a jeho komponenty *adekvátně k potřebám aktuálního kontextu* (Bimová, 2003, s. 25), tzn. tvořit „živé“ (slovotvorné nebo syntaktické) konstrukce na základě daných modelů či prostředků, kterými znakový jazyk disponuje.

v knize Františka Hrubína Špalíček veršů a pohádek (1988). Na základě básnického textu jsem pohádkový příběh převedla do jednotlivých obrazových scén (viz příloha č. 4) a předala kolegyni, která jednotlivé scény zpracovala výtvarně.

Při přípravě druhého obrazového materiálu jsem již bezpečně znala sociální zázemí rodiny. Poznala jsem, že (ač v rodině mezi dítětem a rodiči probíhá dennodenně bohatá komunikace) dítě zná jen ty pohádkové příběhy, s nimiž se setkává v mateřské škole. Neslyšící matka (mající slyšící rodiče) měla velmi omezený přehled o dětské literatuře, sama znala jen malé množství všeobecně známých pohádek.

S takovými znalostmi rodiny nebylo těžké najít dětskou knihu, která by dostála podmínkám mého výzkumného záměru. Pro účely pořízení druhého videozáznamu jsem vybrala příběhy s oblíbenou pohádkovou postavičkou krtečka. Jednalo se o dvě pohádkové epizody *Krtek a potopa* (viz příloha č. 5) a *Krtek a medvědi* (viz příloha č. 6) vydané v nakladatelství Ikar v roce 1997.

Jak jsem předpokládala, chlapec pohádky neznal, velmi ho však zaujaly. Pořízený videozáznam dokumentuje 25 minutové vyprávění chlapce. Matka v této komunikační situaci naváděla chlapce svými otázkami k tomu, aby se zaměřil na detailnější popis obsahu pohádky, aby vystihl vztahy mezi jednotlivými postavami nebo obrazovými scénami.

2.2.1.2 Hra

V této komunikační situaci jsem se zaměřila zejména na to, jaké popisné prostředky znakového jazyka dítě ve svém věku ovládá a jakým způsobem jich užívá.

Domnívala jsem se, že vhodným obrazovým materiálem by pro tuto komunikační situaci mohly být pohlednicové karty. Pořídila jsem 2 sady obrázků (viz příloha č. 7)⁵⁰. V jedné sadě bylo 5 karet s různými druhy koček (malé, velké, dlouhosrsté, krátkosrsté, s různými typy čumáčků, různě barevné, na obrázku zachycené v různé poloze). V druhé sadě obrázků (4 pohlednice) jsem chlapci představila několik druhů psích plemen.

Chlapce jsme s matkou k náročnému úkolu motivovaly jednoduchou a pro chlapce velmi zábavnou hrou. Chlapec si vyložil jednu sadu pohlednicových karet na stůl. Vždy si vybral po jedné kartě. Maminka okatě předstírala, že neví, kterou z karet si chlapec vybral. Chlapec měl za úkol popsat matce obrázek tak, aby dané zvíře (druh plemene) poznala, a mohla ho vyřadit ze sady karet na stole.

Jestliže chlapcův projev nebyl dostatečně zřejmý, nebo matka zamýšlela chlapce přimět k užití bohatších jazykových prostředků, vyzvala ho, aby popis obrázku znovu zopakoval, eventuálně se chlapce sama doptávala na další informace.

Při popisu dějové situace jsem se chlapcův mluvní projev snažila opět stimulovat prostřednictvím hry. Inspiraci jsem kromě dětských knih hledala také v dětských časopisech. V časopise *Sluníčko* nalezneme kromě kreslených příběhů, krátkých pohádek a říkadel také různé hry pro děti předškolního a mladšího školního věku. Pro tuto komunikační situaci jsem vybrala obrázek s velikonočními motivy (viz příloha č. 8). Obrázek bylo možné podle návodu autorů časopisu rozstříhat jako puzzle na 16 menších čtverečků.

Chlapec s matkou rozházené čtverečky nejprve složili a obrázek si důkladně prohlédli. Potom obraceli jednotlivé čtverečky rozstříhaného obrázku na druhou stranu. Na nich byly namalované další velikonoční motivy – pomlázka, zajíc, konvalinka,

⁵⁰ Do přílohy č. 8 zařazuji pro ukázkou jen část pohlednicových karet, s nimiž chlapec pracoval.

vejce... V řadách pod sebou byly natištěné stejné obrázky různé velikosti. Chlapec měl za úkol stejné obrázky srovnat od nejmenšího po největší. Znovu prohlédl obrázek puzzle a obrátil kartičky vzhůru nohama. Matka chlapce poprosila, zda by mohl vyprávět, co viděl na obrázku. Úkol byl záměrně zadán tak, aby chlapec musel při popisu dějové situace užít relativního prostoru znakového jazyka.⁵¹

V rámci komunikačních situací – *vyprávění pohádky a hra* - si kladu za cíl popsat některé gramatické rysy dětské řeči utvářející se v přirozeném prostředí neslyšící rodiny. Z tohoto důvodu jsem úkoly a obrazový materiál připravovala tak, aby mj. svojí povahou nepřímou stimulovaly dítě k užívání určitých gramatických jevů (míním zde zejména gramatické prostředky sloužící k vyjádření vztahů mezi jevy reality – využití trojrozměrného prostoru znakového jazyka, deiktické prostředky, shodová slovesa) a popisných prostředků znakového jazyka.⁵²

2.2.1.3 Volná interakce v rodině

Interakční dovednosti dítěte (včetně kulturních odlišností), které se objevují v jeho jazykovém projevu nejsou vždy v situacích *vyprávění pohádky a hra* na první pohled zřetelné, ustupují do pozadí. Projev matky (nebo jiných členů rodiny) byl v těchto komunikačních situacích z velké míry potlačen (matka nebo otec zadávali úkoly, eventuálně chlapce vedli k bohatšímu mluvnímu projevu). Méně výrazné byly tedy i reakce dítěte na jazykové stimuly okolního prostředí. Zatímco první dvě komunikační situace (*vyprávění pohádky a hra*) můžeme označit jako řízené, v neřízené, spontánní komunikaci se interakční dovednosti dítěte objevují výrazněji. Poslední sledovanou komunikační situací jsem proto pro účely svého výzkumu zvolila volnou interakci dítěte v rodině.

Sleduji zde zejména faktory, které stimulují komunikační rozvoj jazyka dítěte (expanzi a napodobování)⁵³ a povahu dialogických promluv mezi dítětem a ostatními členy rodiny. V této komunikační situaci vystoupily do popředí též komunikační funkce jazyka, jimiž dítě usměrňuje chování druhých osob nebo se snaží dosáhnout svých potřeb či naplnit svá přání. Tyto funkce jazyka se v projevu dítěte objevují zejména na základě kontaktů s jeho sociálním okolím. Výrazně se zde projevují také některé kulturní aspekty komunikace komunity neslyšících (viz kap. Kulturní aspekty komunity neslyšících projevující se v dětské řeči, s. 29 – 36).

⁵¹ Reálný, relativní a konvencionalizovaný prostor znakového jazyka podrobně viz kap. 3.3.1, s. 44 - 45.

⁵² Povahu gramatických a lexikálních prostředků znakového jazyka vysvětluji v rámci kapitol, ve kterých věnuji pozornost popisu jednotlivých gramatických a popisných prostředků v řeči pětiletého chlapce. Jsou to kapitoly 3.3 a 3.4, s. 43 – 58.

⁵³ Viz kap. 3.5.1 a 3.5.2, s. 59 - 60.

2.2.2 Způsob a technika přepisu zaznamenaného materiálu

V projevu dítěte, matky nebo otce se objevovalo bohaté množství informací produkovaných manuálními i nemanuálními prostředky znakového jazyka⁵⁴. Docházelo k velmi rychlému střídání replik, mnohdy se dokonce jednotlivé výpovědi mluvčích překrývaly a probíhaly souběžně. Nebylo tedy jednoduché rozhodnout se pro způsob přepisu zaznamenaného materiálu. Přepis vytvořený pro účely mého bádání je potřeba chápat jako jeden z prvních kroků v procesu hledání optimální metody písemného zaznamenávání videonahrávek se znakovými projevy neslyšících mluvčích.

Jsem si vědoma toho, že množství produkovaných informací nebylo možné do přepisu videozáznamu uvést přesně. Při interpretaci některých míst mohlo dojít i k významovým odchylkám. Bylo by zavádějící tvrdit, že přepis záznamu odráží živou komunikaci se všemi jejími složkami, která mezi matkou (nebo otcem) a dítětem probíhala. V přepisu jsem se zaměřila zejména na: manuální chování mluvčích (včetně gest a pantomimických pohybů dítěte). Nemanuální složku jazyka redukuji a v přepisu videozáznamu zaznamenávám pouze (a) navazování vzájemného zrakového kontaktu mluvčích, (b) výrazné pohyby jejich těla, které mají podle mého názoru sdělnou funkci, a (c) nemanuální chování mluvčích, jímž vyjadřují otázku. Z těchto důvodů jsem se nakonec rozhodla vybrané ukázky videozáznamu zpracovat na CD-ROMu.

Přepis vybraných videoukázek doplňuji též o jejich překlad do českého jazyka (viz příloha č. 9). Prostřednictvím překladu se snažím přiblížit informační bohatost jazykových promluv dítěte a jeho rodičů čtenářům, kteří český znakový jazyk neovládají. K vytváření této části práce jsem přizvala nezávislého pozorovatele – profesionálního tlumočníka. Dětská mluva je velmi odlišná od projevů dospělých mluvčích znakového jazyka, bylo proto potřeba oslovit tlumočníka, který je (či v minulosti byl) v úzkém kontaktu s neslyšícími dětmi.⁵⁵

Charakter jazykového projevu chlapce není podobný řetězci jazykových prostředků, které jsou kladeny lineárně za sebou. Tak vznikají promluvy v jazycích přenášných kanálem audio-orálním. Pětiletý chlapec je schopný užívat motoricko-vizuální kanál, jímž jsou informace ve znakovém jazyce přenášeny, k vyjádření dvou i více informací najednou. V projevu chlapce (a jeho rodičů) se tak objevuje jeden z přirozených rysů znakového jazyka, jímž se odlišuje od vlastností jazyků mluvených, tzv. simultánnost⁵⁶.

⁵⁴ Vizuálně-motorický charakter znakového jazyka umožňuje mluvčímu vyjadřovat informace pomocí dvou nosičů. ...*Lexikální významy jsou nesený především (zdaleka ne však pouze) nosiči manuálními, významy gramatické převážně nosiči nemanuálními* (Macurová, 2001a, s. 94). Jinými slovy: Mluvčí znakového jazyka může vyjádřit své sdělení: (i) manuálně, tzn. rukama, produkcí jednotlivých znaků nebo (ii) nemanuálně, prostřednictvím pohybů horní části těla (ramena, hlava) a mimiky (pohyby očí, rtů, tváří apod.).

⁵⁵ Některé přepsané ukázky se od svého překladu odlišují počtem a řazením replik. To proto, že mnoho replik probíhalo mezi chlapcem a jeho rodiči souběžně. Při přepisu videozáznamu jsem repliky oddělovala a skládala za sebou jen na základě své intuice. Tímto způsobem postupoval také tlumočník, který pořídil překlad projevu.

Množství informací v překladu však vždy odpovídá množství informací pronesených mluvčím v českém znakovém jazyce.

⁵⁶ *Simultánnost vyjadřujeme ve znakovém jazyce především pomocí těchto prostředků: 1) Mluvčí doplňuje své manuální sdělení (vytvářející rukama) informacemi vytvářenými nemanuálně, pohyby horní části těla a mimikou. 2) Simultánní konstrukce jsou tvořeny manuálními komponenty – znaky, přičemž každá ruka produkuje jiný znak (např. pravá ruka artikuluje znak SVĚTLO, levá ve tvaru ruky „B“ je zástupný znak, který v tomto kontextu představuje knihu; volně bychom tuto výpověď mohly přeložit jako: „Posvítil jsem si lampou, abych mohl číst.“*

Ve videonahrávkách se často setkáme s konstrukcemi, které se skládají z deiktického prostředku artikulovaného tvarem ruky „D“, jímž dítě odkazuje na určitý předmět a druhého manuálního komponentu, kterým daný předmět pojmenovává či vyjadřuje jeho vlastnost nebo pohyb.

Simultánní konstrukce tvořené manuálními komponenty znakového jazyka v projevu dítěte, matky nebo otce zaznamenávám hranatými závorkami. Na levé straně závorky popisují, jaký znak artikuluje levá ruka mluvčího; na pravé straně závorky popisují znak, který artikuluje pravá ruka mluvčího [... + ...]. Části promluv, které probíhají souběžně odlišují **barevně**. Delší pomlku v projevu účastníků komunikace označuji symbolem dvou kolmých čárek //.⁵⁷ Za znaky, které mluvčí doprovází výrazným zdvižením obočí, a tak signalizuje tázací funkci své výpovědi, přepisují ?.

Jednotlivé znaky zapisuji velkými písmeny v takovém pořadí, ve kterém jsou mluvčími produkovány, české ekvivalenty zaznamenávám v citátových tvarech (jména v l. pádě jednotného čísla, slovesa v infinitivu). Tento zápis odpovídá zavedenému způsobu záznamu projevů ve znakových jazycích.

Moderní etnografické popisy a analýzy (srov. Salzmann, 1993) ukázaly, že jestliže máme pochopit kterýkoli případ komunikativního chování, je třeba brát v úvahu mnohem více aspektů komunikace. Jakýkoli komunikační akt se odehrává v určitém čase, na určitém místě a za určitých okolností. Důležité je, co rozhovoru předcházelo nebo co jej podnítilo, apod. Každý komunikační akt charakterizuje „prostředí“, situace, v níž se odehrává. (Salzmann, 1993, s. 128)

Situační kontext⁵⁸, v němž se mluvní projev chlapce, matky nebo otce vyskytuje, popisují v úvodu každé ukázky zvlášť. Změní-li se okolnosti komunikace v průběhu rozhovoru, informuji o nich čtenáře vsunutím textu (psaným kurzívou) do probíhajícího rozhovoru mezi participanty komunikace.

Spolu s kontextem komunikační situace se snažím zaznamenat přepis videozáznamu vždy tak, aby byl čtenáři rozhovor mezi chlapcem a matkou (event. otcem) srozumitelný. V některých pasážích textu nebo kapitolách poukazují jen k dílčímu pozorovanému jevu dětské mluvy, části rozhovoru, kde se popisovaný jev vyskytuje, však raději nevytrhávám z celku komunikační situace. Některé ukázky jsou proto velmi dlouhé. Pro lepší orientaci čtenáře člením jednotlivé ukázky rodinné komunikace na menší úseky, které číselně označuji (dolním indexem po levé straně textu). K nim se také v textu při popisu charakteru chlapcovy mluvy odvolávám.

3) Jako poslední prostředek simultánnosti můžeme zmínit tzv. proces inkorporace. Objevuje se především u znaků vyjadřujících časové a číselné údaje, popř. také zápor. Jedná se o proces, při němž se do základového znaku včlení znak jiný (tzn. ze dvou původních znaků vznikne jeden), který nese významy obou znaků současně (např. znak TŘI MĚSÍCE či PŘED DVĚMA LETY). (Hronová, Motejzík, 2002, s. 57) Inkorporace však může proběhnout též na základě změny určitého parametru znaku (tvaru ruky, místa artikulace znaku, pohybu znaku); o inkorporaci se též zmiňují ve spojení s klasifikátory – prostředky popisu znakového jazyka (viz s. 54), inkorporovat lze do citátové podoby slovesa např. klasifikátor držení apod. Problematika simultánních konstrukcí ve znakovém jazyce je velmi široké téma, nelze ji proto v rámci této práce popsat podrobně. Všechny zájemce o tuto problematiku odkazují na diplomovou práci Jitky Motejzík (2007).

⁵⁷ Mluvčí (tzn. matka, otec nebo chlapec) v této situaci obvykle složil ruce do klína, chvíli vyčkával a po malé chvíli ve svém projevu pokračoval. V některých situacích může vsunutý symbol dvou kolmých čárek sugerovat dojem, že se jedná o vyznačení předělu mezi dvěma výpověďmi. Ráda bych však v této souvislosti zdůraznila, že vydělit hranice mezi jednotlivými výpověďmi z řetězce znaků v projevu neslyšících mluvčích je velmi náročné, bez účasti neslyšících mluvčích znakového jazyka nemyslitelné. Ve své práci se však tímto problémem nezabývám.

⁵⁸ Hymes v této souvislosti užívá termínu *řečová situace*, jímž míní jakýkoli konkrétní souhrn okolností spojený s řečovým chováním mluvčích. *Řečová situace může být rodinné stolování, oslava narozenin, výlet do přírody nebo jakákoliv jiná z velkého počtu situací, které ve společnosti probíhají a jsou definovatelné, pokud jde o účastníky a cíle komunikace.* (Viz Salzmann, 1993, s. 127)

V projevu všech (natočených) členů rodiny jsem zaznamenala některé regionální varianty lexikálních jednotek českého znakového jazyka. Vzhledem k tomu, že regionální varianty znaků nejsou zatím v lingvistice českého znakového jazyka podrobně prostudované, bylo by velmi obtížné zjišťovat bližší charakteristiku znaku (místo, odkud znak pochází, apod.). Úplný soupis regionálních variant znaků českého znakového jazyka by předpokládal provést podrobnou analýzu nashromážděného materiálu. Tu by však nebylo možné provést bez přítomnosti rodilých mluvčích znakového jazyka, konzultací s rodilými mluvčími různých regionů České republiky a dlouhodobého výzkumu.

Při přepisu jednotlivých znaků jsem se rozhodla dále na tyto varianty neupozorňovat. Čtenářům v přepisu vybraných komunikačních situací předkládám pouze české významové ekvivalenty, které variantním lexikálním jednotkám (znakům) českého znakového jazyka odpovídají.

Ne vždy jsem dokázala odhalit, o jakou lexikální variantu znakového jazyka se jedná a jaký český ekvivalent znaku přináleží. Z tohoto důvodu jsem v průběhu přepisu některých částí videozáznamu požádala o pomoc neslyšící mluvčí, kteří jsou (nebo v minulosti byli) s prostředím komunity neslyšících v Hradci Králové v úzkém kontaktu.

Pomoc neslyšících kolegů mi při přepisu videozáznamu velmi ulehčila práci také v situacích, v nichž se pro mne stávala mluva dítěte obtížně čitelnou. V přepisu projevu chlapce a jeho rodičů zůstalo i tak mnoho úseků, v nichž se ani neslyšícím rodilým mluvčím nepodařilo interpretovat jazykový projev natočených mluvčích. Tyto části označuji vždy třemi otazníky (???).

3.0 Dětská řeč – analýza projevu neslyšícího dítěte

3.1 Kulturní aspekty komunity neslyšících projevující se v dětské řeči

Kulturu a užívání jazyka určitého jazykového společenství od sebe nemůžeme oddělovat. Kulturní normy jazykového společenství se odráží v jazyce, jímž se členové tohoto společenství dorozumívají. *Lidé užívají jazyk tak, aby plnil široce rozrůzněné, kulturně specifické cíle, ... musí mít tedy nejen kompetenci jazykovou (tj. znalost gramatických pravidel vlastního mateřského jazyka), ale také kompetenci komunikativní (tj. znalost toho, co je a co není vhodné říci v určitém specifickém kulturním kontextu nebo znalost společenského úzu)* (Salzmann, 1993, s 125). Každé jazykové společenství přijímá a závazně užívá určité komunikační vzorce chování.

Komunikační normy neslyšících jsou založené zpravidla na zrakových, hmatových a prostorových vjemech. Kyle (1999, s 144-146) vizuálně motorické vjemy identifikuje jako klíčové aspekty interakčního chování neslyšících. Ve své studii *Společenství neslyšících: Kultura, zvyky a tradice* stručně popisuje několik pravidel chování, která neslyšící mluvčí znakového jazyka dodržují například při upoutávání pozornosti adresáta, výměně komunikačních rolí účastníků řečové situace nebo přerušení probíhajícího rozhovoru.

Kulturní vzorce komunikačního chování si děti osvojují postupně. Imitují jazykový styl svých rodičů. Tímto napodobováním se učí komunikační normy a zvyklosti jazykového společenství, v němž vyrůstají. Učí se, jakou formou vyjadřovat svá přání, nelibost či oslovovat dospělé. (Viz kap. Environmentální mechanismy 1.2.1, s. 13.)

Při analýze chlapcova projevu jsem se také zaměřila na to, zda dítě předškolního věku dokáže užívat prostředků navazování komunikace v prostředí komunity neslyšících funkčně. Zvládá-li náročné situace dělení pozornosti mezi komunikačním partnerem (v našem případě matkou, eventuálně otcem) a objektem komunikace, pozorovaným jevem či sledem několika událostí, které se střídají rychle za sebou nebo se odehrávají souběžně. Sleduji také to, jakým způsobem dochází k výměně komunikačních rolí, k přerušení matčina (nebo otcova) jazykového projevu chlapcem a k navození nového tématu komunikace.

3.1.1 Upoutání pozornosti: oslovení, navázání zrakového kontaktu, dotek

V mluvených jazycích vyzýváme ke komunikaci adresáta především verbálními prostředky mluvených jazyků. Mluvčí oslovuje adresáta jeho jménem ve tvaru vokativu nebo užívá kontaktních zvukových prostředků, jakými jsou např. kontaktní citoslovné výrazy (*ahoj, papa, čau, haló, hej apod.*).

Navázání zrakového kontaktu s adresátem bývá sice považováno za projev vzájemné úcty a slušného chování obou komunikantů, je však prostředkem fakultativním. Audio-orální kanál umožňuje mluvčímu navázat kontakt s adresátem pouze prostřednictvím prostředků verbálních.

Zcela odlišná je však situace v prostředí komunity neslyšících, kteří se dorozumívají prostřednictvím jazyka vizuálně-motorické povahy. Oslovení typu *Tati!, Hanko!, Paní profesorko, ... apod.* se v českém znakovém jazyce nevyskytuje. Mluvčí upoutává pozornost adresáta navázáním zrakového kontaktu nebo dotekem. Chce-li upoutat pozornost více lidí najednou (na schůzi, na přednášce nebo ve třídě neslyšících žáků), může využít také světelných signálů. Akustické vjemy, kterými slyšící mluvčí upoutávají pozornost ostatních účastníků komunikace, jsou v komunikaci probíhající prostřednictvím znakového jazyka nahrazeny dotykem nebo vjemy vizuální povahy.

Analýza jazykového projevu neslyšící matky a sledování komunikačního chování dítěte (Hronová, Motejková, 2002) ukázaly, že dítě je již ve 13. a 14. měsíci svého věku schopné komunikační normy společenství neslyšících chápat, nikoli však samostatně užívat. Signály, které neslyšící matka užívala k upoutání jeho pozornosti, dítě opětovalo (matka se dotýkala různých částí těla dítěte, zatřepala s jeho rukou nebo ramenem, jemně se ho dotýkala pod bradou, apod.). Zrakový kontakt navazovalo s matkou také samo bez předchozí výzvy či upozornění. Je však velmi pravděpodobné, že se jednalo o spontánní projevy chování dítěte, nikoli o aktivní, uvědomělou výzvu zahájit rozhovor s matkou.

Dotek je vedle navázání zrakového kontaktu s adresátem také prostředek upoutání pozornosti komunikačního partnera a signál k zahájení rozhovoru s ním. Navázání kontaktu prostřednictvím doteku však podléhá určitým pravidlům, jejich dodržování je závazné a porušení se mezi dospělými mluvčími znakového jazyka chápe jako projev nezdvořilého chování.⁵⁹

Jak vyplývá z analýzy jazykového projevu pětiletého chlapce, dítě předškolního věku užívá kulturní normy jazykového společenství neslyšících srovnatelným způsobem s dospělými mluvčími znakového jazyka.

Dítě, matka i otec užívali doteku nejčastěji v těch komunikačních situacích, v nichž je nutné vizuálně sledovat několik dějů probíhajících současně. (Eventuálně v situacích, ve kterých je zapotřebí střídát pozornost mezi předmět komunikace a mluvčího.)

Způsoby, jimiž dítě vyzývá své rodiče k pozornosti, odpovídají komunikačním pravidlům a zvyklostem komunity neslyšících. Chlapec chápe dotek nejen jako funkční prostředek upoutání pozornosti, je si ale zřejmě vědom i konvencí, které se s jeho užíváním v komunitě neslyšících mluvčích spojují. Vždy na dotek jako výzvu ke komunikaci reaguje. Naváže zrakový kontakt s matkou (popř. otcem) nebo dává jiným manuálním prostředkem (obvykle zdviženým ukazovákem ve tvaru „D“) najevo, že výzvu mluvčího zaregistroval a zrakový kontakt s ním za okamžik naváže. Dodržuje konvence místa doteku (horní část paže, rameno nebo stehenní část dolní končetiny adresáta).

V zaznamenané situaci č. I/2⁶⁰ stojí dotek také v pozici uvozovacího prostředku výpovědi zvolací. Chlapec několikrát plácne s hlasitým křikem otce oběma rukama silněji po stehnu, následně ho dokonce chytne za pravou paži. Prostřednictvím levé ruky hovoří otec s matkou. Síla doteku či poklepání podléhá chlapcově emocionálnímu rozpoložení, jeho projev se podobá bezděčnému, racionálně nekontrolovanému chování. Vždy totiž nejvíce záleží na tom, jaké zaujímá stanovisko k vyjadřované skutečnosti a míře jeho citového zaujetí. Dotek se tedy v chlapcově projevu vyskytuje nejen jako funkční prostředek upoutání pozornosti, prostřednictvím doteku vyjadřuje své citové zaujetí.

Uchopení paže mluvčího znakového jazyka, který právě hovoří, bývá v komunitě neslyšících považované za nevhodné. Ani matka, ani otec však nechápou chlapcovo chování jako neslušné. Jedná se o nezáměrné porušení ustálených vzorců komunikačního chování vzniklé citovým vzrušením dítěte.

⁵⁹ Kyle (1998, s. 145).

⁶⁰ Římskou číslicí před lomítkem označuji číslo ukázky, arabskou číslicí za lomítkem označuji sledovaný úsek komunikační situace.

(UKÁZKA I.; Rozhovor, jehož účastníky se nakonec stali chlapec i oba dva rodiče, probíhal u televizní obrazovky. Vznikl ve volné interakci v rodině spontánně. Zinscenoval ji chlapec sám, když se v předcházejícím rozhovoru dožadoval matky, aby se mohl dívat na animovaný pohádkový seriál *Tom a Jerry*. Chlapec (D) sedí vedle otce (O) na gauči, společně sledují televizní pohádku *Tom a Jerry*.)⁶¹

- 1 O: (dívá se na televizor [tv]) tvarem ruky „D“ odkazuje k tv + CO? + tvarem ruky „D“ odkazuje opět k tv; naváže zrakový kontakt s chlapcem
D: letmo pohlédne na otce + VODA + znovu hledí na tv
O: artikuluje znak HASIČ
D: MÁLO + tvarem ruky „D“ naznačuje pohyb dolů, jako by kapala voda
O: nechápavě krčí rameny
D: POČKAT + gesto (zdviženým ukazovákem ve tvaru „D“ naznačuje otci, aby počkal)// sleduje tv a artikuluje znaky BĚŽET + CHTÍT + MYŠ + CHYTIT + klasifikátorovým tvarem ruky „D“ naznačuje pohyb hadice + MOC + VODA + tvarem ruky „D“ poukáže na tv
O: klasifikátorovým tvarem ruky „D“ naznačuje pohyb pohádkové postavičky, jak běhá sem a tam
D: ??? + JAKO + tvarem ruky „Y“ naznačuje, jak letadlo letí + klasifikátorovým tvarem ruky „P“ pokračuje v pohybu letu letadla, naznačuje jeho dráhu
O: tvarem ruky „D“ odkáže k tv + LETADLO + JAKO + RAKETA + ZEM + pravou a levou rukou ve tvaru „C₁“ naznačí Zeměkouli + [pravou rukou ve tvaru „P“ naznačuje pohyb rakety vzhůru směrem od levé ruky + levá ruka setrvává ve tvaru „C₁“]
D: artikuluje znak ANO + DALEKO (znak doprovází výraznými pohyby hlavou a ústy)
O: ROZUMĚT? + ROZUMĚT? + AHOJ + tvarem ruky „γ“ odkazuje na letadlo
D: souhlasně pokývne hlavou; sleduje tv; artikuluje znak CO? (reakce na situaci v tv); otec odpovídá, dítě střídavě sleduje repliku otce a pohádku v tv
O: artikuluje znaky ZEM + pravou a levou rukou ve tvaru „C₁“ naznačí Zeměkouli + RAKETA + KONTROLA + RYCHLE + klasifikátorovým tvarem ruky „D“ naznačuje dráhu, po které letí raketa kolem Země + ZEM
D: artikuluje znak ANO; sleduje tv; ??? + ???
O: artikuluje znak ANO; sleduje tv ... *do pokoje vstoupí matka (M); vyruší otce i chlapce od pozorného sledování tv pohádky, na něco se dotazuje otce*
- 2 D: letmo se podívá na tv; zpátky upoutává svoji pozornost k pohádce; dění pohádky ho zaujme natolik, že chce rychle upoutat pozornost otce zpátky k pohádce (otec zatím odpovídá matce), několikrát plácne s hlasitým křikem otce oběma rukama silněji po stehnu, deiktickým gestem tvary ruky „D“ poukazuje na tv; letmo pohlédne na otce (kontroluje, zda upoutal pozornost otce zpátky k tv); znovu sleduje tv; zdviženým ukazovákem ve tvaru „D“ naznačuje otci, aby počkal
O: letmo pohlédne na tv; naváže zrakový kontakt s matkou a odpovídá jí
D: pantomimicky – rozpřaženými rukama napodobuje pohyb jedné z pohádkových postaviček; zdviženým ukazovákem ve tvaru „D“ naznačuje otci, aby počkal; [pravou rukou tvarem ruky „D“ odkazuje na tv + levou rukou poklepává otce po ruce, kterou má otec položenou na stehnu]; výrazně pohlédne na otce a s žádavým pohledem, aby se otec díval na tv, mu několikrát zatřepe rukou
O: naváže zrakový kontakt s dítětem; artikuluje znak CHVILKU + tvarem ruky „D“ poukazuje na tv (naznačuje chlapci, že tv sleduje); sleduje tv; pokyvuje hlavou
D: naváže zrakový kontakt s otcem
O: naváže zrakový kontakt s dítětem;

⁶¹ Přehled všech tvarů rukou užívaných v českém znakovém jazyce viz příloha č. 1.

artikuluje znak SEŽRAT + HEZKÝ + tvarem ruky „B“ si krouživým pohybem přejíždí břicho + ANO

D: krouživým pohybem si přejíždí bříško; výrazně si olizuje rty jazykem + HEZKÝ

O: tvarem ruky „D“ naznačuje skok pohádkové postavy

D: tvarem ruky „D“ odkazuje k tv + KOČKA + MYŠ + DALEKO + tvarem ruky „P“ opakuje po otci skok pohádkové postavy, pohyb prodlužuje

O: částečně s chlapcovým pohybem klasifikátorovým tvarem ruky „P“ znovu opakuje skok pohádkové postavy

D: pravou rukou ve tvaru „P“ pokračuje v pohybu skoku pohádkové postavy, pohyb směřuje k hrnku s čajem + JAKO + pravou rukou ve tvaru „P“ dokončuje skok pohádkové postavy + JAKO; směje se

O: artikuluje znak DOBŘE + tvarem ruky „D“ (náznakem opakuje pohyb chlapce směrem do hrnku) + artikuluje znak O.K. ... *do rozhovoru chlapce a otce vstoupí matka*

- 3 D: pravou rukou klasifikátorovým tvarem ruky „e“ naznačí umístění dvou pohádkových postav kolem hrnku; naznačuje, jak do hrnku skočí jedna a potom druhá pohádková postava; směje se a dívá se na matku; artikuluje znak JAKO + VODA + tvarem ruky „D“ odkáže na televizor a pohlédne na tv

M: přiblíží se k hrnku s čajem; klasifikátorovým tvarem ruky „P“ naznačí skok postavy do hrnku + [levou rukou klepe chlapce po rameni + pravou rukou artikuluje znak pít] ...

D: (naváže zrakový kontakt s matkou)

M: ... tvarem ruky „f“ od svého krku pohybem dolů naznačuje, jak čaj stéká do žaludku + NIC + PRÁZDNO

D: artikuluje JAKO + JAKO + JAKO; směje se ...

- 4 D: dívá se na tv; poklepává otce po rameni; artikuluje znak HEZKÝ; pantomimicky rozpraženými rukama naznačuje pohyb pohádkové postavičky; artikuluje znak HEZKÝ; směje se

O: artikuluje znak KONEC + NIC + ANO + BÝT? (znak vyjadřující budoucnost)

D: artikuluje znak JEŠTĚ + JEŠTĚ + BÝT (znak vyjadřující budoucnost) + BÝT (znak vyjadřující budoucnost) + POKRAČOVAT

O: začne artikulovat znak POKRAČOVAT (nedokončí ho)

D: artikuluje JAKO + klasifikátorovým tvarem ruky „B₁“ naznačuje jedoucí loď nad hrnkem s čajem + ???; směje se // BÝT (znak vyjadřující budoucnost) + AUTO + ZÁBAVA + DOBRÝ + JÁ + RÁD + DÍVAT SE NA TV

O: BÝT (znak vyjadřující budoucnost) + DÍVAT SE + AUTO? NEMÁ + KDE? + KDE? + AUTO + NENÍ + KDE?

D: BÝT (znak vyjadřující budoucnost) + POČKAT; pokyvuje hlavou

O: POČKÁM + DOBŘE

D: POČKAT + ČEKAT + ČEKAT

3.1.2 Souběžnost sledování vizuálních dějů, střídání a dělení pozornosti

V komunikační situaci č. I můžeme sledovat též míru schopnosti dítěte zvládnout střídání pozornosti mezi předmětem komunikace (televizní pohádkou) a mluvčím (otcem nebo matkou) nebo jeho schopnost vnímat rychle se střídající děje za sebou.

Ke konci druhé části (I/2) a po celou dobu trvání třetí části rozhovoru (I/3) se předmětem komunikace stávají dva různé objekty (televizní obrazovka a hrnek stojící na stolečku před chlapcem). Chlapec střídá pozornost mezi těmito dvěma předměty, současně sleduje projev matky nebo otce, kteří se baví spolu nebo s ním. Chlapec komentuje děj

pohádky. Jednání animovaných postavíček Toma a Jerryho vztahuje do prostoru reálného prostředí obývacího pokoje. Pohybem pravé ruky, kterou směřuje k hrnku s čajem, napodobuje skok pohádkových postav (hrnek čaje symbolizuje moře, do kterého pohádkové postavy skočily z plující lodi po moři.). Artikuluje znak *JAKO*. Poté pravou rukou dokončí skok postavy do hrnku a znovu artikuluje znak *JAKO*. Chlapec se po celou dobu směje a z jeho chování je znát, že i on chápe své vyjádření jako symbolickou hru znaků a významů.

Naučit se zaměřit svoji pozornost k vnímání více zrakových podnětů najednou není jednoduché. Schopnost rychlého přepínání pozornosti z jednoho mluvčího znakového jazyka na druhého nebo z mluvčího na předmět komunikace (a opačně) patří k jedné z nejobtížnějších dovedností, kterou si například nerodilí mluvčí znakového jazyka osvojují několikaletým tréninkem v dennodenní přirozené komunikaci s neslyšícími lidmi.

Pro děti vychovávané ve znakovém jazyce je zvládnutí dělení pozornosti mezi vizuálními podněty prostředí v raném věku jejich jazykového vývoje dlouhodobým a náročným procesem. Z ukázky č. I je však patrné, že pětileté dítě neslyšících rodičů je již plně připraveno zvládnout náročné řečové situace, v nichž se několik komunikačních událostí střídá rychle za sebou nebo se odehrávají souběžně.

V ukázce č. II můžeme názorně sledovat sekvenci promluv, které po většinu času probíhají současně. Otec a syn komentují děj pohádkového příběhu, avšak téměř všechny jejich výpovědi se časově překrývají. Zajímavé je, že zrakový kontakt spolu naváží po celou dobu trvání ukázky jen zřídka. Je to jen zlomek okamžiku, letmé navázání zrakového kontaktu, který oba mluvčí vmžiku přeruší, aby svoji pozornost zaměřili zpátky k televizní obrazovce.

Se zájmem sledují pohádku, komentují děj, komentář krátce přeruší hrou nebo „vtipkují“. Z chování obou komunikantů i jimi řečeného je patrné, že své výpovědi vzájemně reflektují a reagují na ně, jejich výpovědi na sebe navazují. Chlapec (stejně jako jeho otec) je schopný vnímat několik probíhajících dějů souběžně. Vizuální pozornost přednostně upíná k televizní obrazovce a sledování děje pohádky. Stále však vnímá výpovědi otce a adekvátním způsobem na ně v kontextu řečové situace reaguje. Někdy s ním naváže letmý zrakový kontakt, po většinu času však vnímá jeho jazykový projev periferním viděním. Ke konci ukázky je chlapec do děje pohádky vtažen natolik, že s otcem prakticky zrakový kontakt nenavazuje (viz části rozhovoru II/2 a II/3). Otec s chlapcem zrakový kontakt (byť jen letmý) navazuje mnohem častěji.

(UKÁZKA II.; volná interakce; chlapec (D) sedí vedle otce (O) na gauči, společně sledují televizní pohádku Tom a Jerry.)

- 1 D: po celou dobu se dívá na tv; gesto (tvarem ruky „B“ mávne před sebou levou rukou směrem dolů); upoutá pozornost otce; artikuluje znak KŘÍČET
 O: naváže zrakový kontakt s dítětem
 D: v průběhu artikulace znaků naváže letmý zrakový kontakt s otcem; artikuluje znak MOC + gesto (zdvíženým ukazovákem ve tvaru „D“ ukazuje otcí, aby počkal)
 O: artikuluje znak MOC + KŘÍČET (pravou rukou); naváže zrakový kontakt s dítětem; kontakt přeruší a dívá se opět na tv
 D: naváže letmý zrakový kontakt s otcem; na okamžik ho přeruší, dívá se na tv a opět ho naváže; artikuluje znak ??? + PODOBNÝ
 O: naváže zrakový kontakt s dítětem a udržuje ho po celou dobu trvání výpovědi; artikuluje znaky TAKY + PLAKAT + KŘÍČET + TY + tvarem ruky „D“ šťouchá do chlapce a opakovaně artikuluje TY + TY + TY
 D: sleduje tv; pravou rukou ve tvaru „D“ brání otcí, aby do něj šťouchal, současně artikuluje TY + TY + TY; směje se

- O: po celou dobu sleduje tv; levou rukou artikuluje znaky JÁ + NE; pravou rukou chytne chlapce za hlavu a jemně s ní kýve
- D: rozpráhne ručičky sevřené do pěstí a brání se kývání
- O: naváže letmý zrakový kontakt s dítětem, přeruší ho a sleduje tv
- 2 D: stále se dívá na tv; artikuluje znak HEZKÝ + VLASY (nakloní se vpřed a pantomimicky naznačuje pohyb pohádkové postavičky) + tvarem ruky „D“ naznačuje otcí, aby dával pozor
- O: naváže letmý zrakový kontakt s dítětem, přeruší ho a sleduje tv; oběma rukama ve tvaru „W“ artikuluje znaky OHNIVÁ KOULE + tvary rukou „W“ naznačuje pohyb koule + PÁLIT + CHÁPAT?
- D: dívá se na tv; pravou rukou ve tvaru „D“ naznačí, že chce něco říct; naváže letmý zrakový kontakt s otcem; přeruší ho a znovu hledí na tv; lehce pokývne hlavou; po otcí opakuje znak PÁLIT; směje se; gestem (zdvíženým ukazovákem ve tvaru „D“) ukazuje otcí, aby počkal + levou rukou artikuluje znak POČKAT + VIDĚT + ??? (bílý???) + pravá ruka setrvává ve tvaru „D“ + levá ruka artikuluje za zády dítěte ??? + gestem (zdvíženým ukazovákem ve tvaru „D“) ukazuje otcí, aby počkal
- 3 O: po celou dobu sleduje tv; opakuje po dítěti a artikuluje ??? (bílý???) + gesto (obě ruce spřáhne k sobě, naznačuje „Ježíš, co se to stalo!“) + ??? + rychlým a úsečným pohybem tvary rukou „5“ naznačuje OHEN VZPLANOUT; podívá se na chlapce
- D: stále sleduje tv; artikuluje okamžik po otcí pomalým a postupným pohybem oběma rukama ve tvaru „5“ OHEN HOŘET + ???
- O: znovu pohlédne na tv; artikuluje UHASNOUT; pohlédne na dítě
- D: artikuluje znaky HEZKÝ + tvary rukou „B“ naznačuje stříšku nad hlavou + HEZKÝ
- O: artikuluje několikrát za sebou ANO
- ... oba se smějí

Ve videoukázce č. II, na konci druhé a třetí části rozhovoru (II/2, II/3), chlapec s otcem prakticky zrakový kontakt nenavazují. Přesto je zde patrný velmi úzký vztah replik obou mluvčích, které probíhají buď souběžně, nebo těsně za sebou. Chlapec děj pohádky zná, ví, jaké části na sebe navazují, a otce průběžně (obvykle gestem, zdviženým ukazovákem ve tvaru „D“) nabádá, aby dával pozor nebo vyčkal na ty části příběhu, které má chlapec rád (podrobně viz kap. 3.2.1 Pragmatická funkce v dětské řeči, s. 37). Chlapcův komunikační záměr otec na okamžik přeruší otázkou s funkcí zjišťovací [CHÁPAT?]. Chlapec na otázku jako by „mimochodem“ reaguje. Neužívá přitom prostředků přitakávacích nebo popíracích (tak jak je tomu u otázky zjišťovací obvyklé). Odpovídá na ni znakem PÁLIT. To je znak, který byl původně součástí otcovy výpovědi, ve které komentoval děj pohádky [OHNIVÁ KOULE + tvary rukou „5“ naznačuje pohyb koule + PÁLIT]. Chlapec dává tímto způsobem otcí na srozuměnou, že jeho komentář zachytil a rozuměl řečenému.

Záhy se však vrací ke svému záměru. Upozorňuje otce na očekávaný okamžik pohádky. K artikulovanému gestu (se zdviženým ukazovákem ve tvaru „D“) přidává znaky POČKAT + VIDĚT. Obohacením výpovědi o další lexikální jednotky nabývá výpověď většího důrazu. Chlapec s otcem komentují napínavý děj pohádky souběžně. V závěru pohádkové scény navazují mluvčí jednotlivé repliky střídavě za sebou a vytvářejí jakýsi „postupný komentář“ děje pohádkového příběhu.

Otec nejprve rychlým a úsečným pohybem ve tvaru rukou „5“ naznačí rychlé vzplanutí ohně [OHEN VZPLANOUT]. Chlapec s údivem a značným zaujetím průběh děje dále komentuje. Použije stejného tvaru rukou, ale modifikací pohybu znaku mění jeho původní význam. Střídavým pohybem rukou ve tvaru „5“ směruje pomalu vzhůru. Naznačuje, že oheň neuhasl, že hoří dál [OHEN HOŘET]. Pomocí změny pohybu znaku informuje o délce trvání děje.

Analýza videozáznamu ukazuje, že pětileté dítě je již schopné bez problému vnímat několik vizuálních informací najednou. Navíc chápe významy, které se s povahou slovesného děje spojují (trvání děje, jeho ukončenost, začátek, pravidelnost, rozdělení nebo rozvržení děje apod.). Z hlediska gramatického se v chlapcově projevu jedná o vyjádření aspektu. V zahraničních studiích, které se zabývají popisem gramatiky znakových jazyků, bývá tato „*změna pohybu znaku*“ označována jako „*aspektuální modifikace znaku*“ (viz např. Baker-Shenk a Cokely, 1996; česky Motejzík, 2007).⁶²

Změnou parametru znaku (tj. pohybu artikulace znaku) tvoří chlapec „živé“ slovo tvorné konstrukce, které odpovídají kontextu řečové situace.

3.1.3 Výměna komunikačních rolí, změna tématu

Pročteme-li si podrobně přepis kteréhokoli videozáznamu, který předkládám k analýze, vidíme, že repliky mluvčích na sebe plynule navazují, doplňují se (podrobně např. viz ukázka č. II/3). Na začátku ukázky č. III se chlapec snaží změnit téma započatého rozhovoru. Matka ho zkouší z jednoduchých počtů. Jeho počtářské neúspěchy omlouvá tím, že se děti v mateřské školce matematiku neučí. Chlapce téma velmi brzy omrzí a snaží se je změnit (chce se dívat na videozáznam pohádky). Opřený o gauč vyčkává na pauzu v matčině projevu. Matka by ráda ve svém projevu pokračovala, jakmile však svěsí ruce do klína, chlapec se lehce nakloní tělem vpřed a artikuluje znaky *HEZKÝ + KOČKA*. Svěšené ruce chlapec správným způsobem identifikoval jako signál, kterým mluvčí znakového jazyka obvykle předznamenávají konec své promluvy. Chtěl-li tedy převzít roli mluvčího a vnést do rozhovoru s matkou jiné téma, vystihl v tento moment vhodný okamžik.

Matka na svůj předchozí projev nečekaně navázala otázkou [*RÁD + POČÍTAT?*]. Netušila, že se chlapec chystá rozhovoru aktivně zúčastnit, převzít roli mluvčího. Následují dvě nesourodé souběžně probíhající promluvy. Oba mluvčí pochopili vzniklou řečovou situaci jako komunikační nedorozumění. Proto na ni též vzápětí reagují. Chlapec svoji výpověď nedokončil [*HEZKÝ + KOČKA*], zarazil se. Otázku matky však zaregistroval a hned na ni odpověděl. Nelíbí postoj k tématu, který se stal předmětem matčina řečového projevu, vyjadřuje důrazněji opakovaným *NEMÍT RÁD + NEMÍT RÁD*.

Matka jako by jen letmo gestem chlapci naznačí, že odpověď zaregistrovala. Více ji již nekomentuje a soustředí se na nové téma rozhovoru [*CO?*].

(UKÁZKA III.; volná interakce chlapce (D) s matkou (M); matka nejprve zkouší chlapce, zda umí spočítat, kolik je 1 + 1 a 3 + 1, chlapec odvrátí pozornost k jinému tématu rozhovoru; chce se dívat na videozáznam pohádky.)

1 D: sedí opřený o gauč; artikuluje znak ZAPOMENOUT

M: artikuluje znaky ZAPOMENOUT + NEVADIT + gesto (vyjadřuje význam „nevadí“)
+ JÁ + TRÁPIT + POČÍTAT + NE

D: kašle, na okamžik přerušil s matkou zrakový kontakt

M: mávne rukou v zorném poli dítěte, aby s ní chlapec znovu zrakový kontakt navázal; artikuluje znaky TY; zámlka, jako by se matka překlá; JEŠTĚ + MATEŘSKÁ ŠKOLA + DĚTI + JEŠTĚ + JEDEN ROK + PRVNÍ TŘÍDA + PRACOVAT + UČIT SE + TY + TAKY + ANO; dává ruce do klína; artikuluje DOBŘE

D: stále sedí opřený o gauč; čeká na pauzu v matčině projevu

M: gesto (vyjadřuje význam „ano, takhle to je“); dává ruce do klína

⁶² Kyle, Woll (1993) a Brien (1995) přirovnávají modulaci pohybu znaku k morfologickým procesům mluvených jazyků. Pohyb, kterým mluvčí vypovídá o povaze slovesného děje určitého jevu, označují jako *morfém pohybu*. Při popisu struktury a fungování znakového jazyka se však používání obecného pojmu morfém jeví zatím jako dosti problematické a diskutabilní. (K tomu blíže viz Motejzík, 2007, s. 49-52.)

- D: zlehka se nakloní vpřed; artikuluje znak HEZKÝ + KOČKA; zarazí se, vyčkává
M: artikuluje znak RÁD + POČÍTAT?; zarazí se // CO?
D: napřáhne rukama, jako by chtěl něco říct; artikuluje znaky JÁ + NEMÍT RÁD + NEMÍT RÁD (zápor vyjádřený nemanuální složkou – mimikou obličeje) + ???...
M: gesto (vyjadřuje význam „no dobře, co povídáš?“) // artikuluje znak ANO + tvarem ruky „P“ artikuluje znak VIDĚT
D: artikuluje znak UKÁZAT + VIDEO + [pravou rukou tvarem ruky „D“ artikuluje znak VIDĚT + levou rukou tvarem ruky „D“ odkazuje směrem na matku] + tvarem ruky „D“ artikuluje znak VIDĚT + UKÁZAT + VIDEO; nakloní se vpřed směrem k televizi; oběma rukama tvarem „D“ artikuluje znak VIDĚT + deiktickým gestem tvarem ruky „D“ odkazuje k videu
M: poklepe dítě na nohu; artikuluje znak JÁ + UKÁZAT // ZNAKOVAT + SPOLU + UMĚT? + TY?
D: artikuluje znaky NE + DÍVAT SE + oběma rukama artikuluje znak NE + JAKO ???
2 M: rukou mává v artikulačním prostoru dítěte; přeruší jeho výpověď; artikuluje znak JÁ + NEVÍM + DÍVAT SE + NEROZUMĚT + POHÁDKA // TY + UMĚT + DÍVAT SE + ROZUMĚT + UKAZOVAT + POHÁDKA // UMĚT + TY?
D: artikuluje znaky ROZUMĚT + BÝT (znak vyjadřující minulost)
M: artikuluje znak JÁ + CHTÍT + deiktickým gestem ve tvaru ruky „D“ odkáže k tv + ZNAKOVAT + TY + JÁ + VLASTNÍ + ZNAKOVAT + ZVLÁDNOUT + CHTÍT + UMĚT + TY?
D: artikuluje znak JÁ + BAVIT + ZNAKOVAT + MNOHO ČÁSTÍ + NECHTÍT + NECHTÍT
M: artikuluje znak MOC + NE + ČÁST // JÁ + DÍVAT SE + HEZKÝ + ANO?
D: odmítavě kroutí hlavou
M: artikuluje znak NECHTÍT?
D: gestickými pohyby rukou s dlaněmi nahoru a výraznou zápornou mimikou v obličeji vyjadřuje nesouhlas s matkou; artikuluje znak CHTÍT + DÍVAT SE + ??? + ??? + TAKY + tvarem ruky „D“ odkáže na osobu, která zaznamenává rozhovor na videokameru
M: ANO?
D: pokývne hlavou (přítakání matce); deiktickým gestem tvarem ruky „D“ poukáže na video; stále však udržuje zrakový kontakt s matkou
M: artikuluje znak NEZLOBIT SE + ZA CHVILKU + TROŠKU + JÍST + OBĚD + POTOM + DÍVAT SE
D: záporně kýve hlavou; deiktickým gestem tvarem ruky „D“ poukáže na video + TEĎ
M: artikuluje znak HNED?
D: souhlasně pokývne hlavou
M: artikuluje znak JÁ + BÝT (znak vyjadřuje význam budoucnosti) + JÍT + PTÁT + TÁTA + POČKAT; zvedá se z křesla
D: napřáhne ruce proti matce; odmítavým gestem ji nabádá, aby setrvala na místě; artikuluje znak JÁ; odchází za otcem sám

3.2 Jazykové funkce v projevu dítěte podle M.A.K. Hallidaye

Ve druhém oddílu této části práce (3.0) se budeme zabývat osvojováním jazyka podle teorie M.A.K. Hallidaye. Svoji teorii jazykového vývoje dítěte spojuje s teorií jazykových funkcí. Funkční teorie jazyka vychází z předpokladu, že *realizacemi výpovědí v konkrétních komunikačních situacích zpravidla o světě něco říkáme, ale zároveň tím, co říkáme a jak to říkáme (formulujeme), usilujeme vždy u adresáta dosáhnout nějakého cíle (záměru)*. (Příruční

mluvnice češtiny, 1995, s. 585 – 586) Celkový smysl výpovědi se potom skládá ze dvou základních složek: *obsahu výpovědi* (= to, co říkáme) a jedné nebo více *komunikačních funkcí* (= proč?, s jakým cílem nebo záměrem se to říká?).

Podle Hallidaye si dítě osvojuje základní funkce jazyka – *regulační, instrumentální, personální a interakční*⁶³ - zhruba do 15. měsíce svého věku; *heuristická, imaginativní a informační* později, zhruba do 21. – 22,5. (viz kap. 1.2.4 Jazyka jako systém funkcí a jejich osvojení, s. 16). Jsou to především sociální potřeby dítěte, které podmiňují vznik prvních jazykových funkcí a stávají se základem jeho jazykového rozvoje. Patří mezi ně: uspokojení okamžité potřeby dítěte, potřeba kontrolovat a do jisté míry také řídit chování blízkých osob, být jimi obklopený, vyjádření sebe sama, objevování okolního světa a vytváření si svých vlastních představ o světě. V mluvě dítěte vzniká vlivem sociálního kontextu [*semiotic structures*], s nímž dítě postupně srůstá, bohatě rozvinutý systém jazykových funkcí odvozených od základních sedmi. (Halliday, 1975, s. 79.)

Schirmerová (2000, s. 25 – 26) k sedmi základním přidává např. tyto: *humor, dvojnáčnost, přesvědčování, (vy)jednávání* nebo *sarkasmus*. Mohli bychom jich však jmenovat ještě celou další řadu, např.: *naléhání, podněcování, navádění, vydírání, utěšování*, atd., neboť počet komunikačních funkcí je velmi vysoký a v každém jazyce jich mohou být až stovky. Podle Schirmerové lze těžko stanovit, které z těchto funkcí si dítě osvojuje dříve a které později. Vždy totiž záleží na tom, s jakými komunikačními situacemi se dítě v prostředí, v němž vyrůstá, nejvíce setkává.

3.2.1 Pragmatická funkce v dětské řeči

Jazyk často užíváme proto, abychom podle svého smýšlení, postojů nebo potřeb působili na okolí, které nás obklopuje. Usměrnujeme nebo dokonce řídíme chování druhých. Osvojování prvních lexikálních jednotek jazyka je podle Hallidaye podmíněno právě snahou dítěte dosáhnout určitého záměru, regulovat chování blízkých osob. Proto si také mezi prvními ve vývoji systému jazykových funkcí osvojuje tzv. funkci 'regulační'.

Každý jazyk disponuje prostředky, jimiž může mluvčí víceméně jednoznačně signalizovat, s jakým cílem, záměrem svoji výpověď realizuje. Jazykové prostředky jsou však většinou víceznačné a slouží zároveň i k jiným účelům. (Příruční mluvnice, s. 591.) Vždy se proto při porozumění výpovědi opíráme zároveň o situaci, v níž je výpověď realizována.

Regulační funkce jazyka se v projevu chlapce objevuje během komunikačních situací zaznamenaných v rodině (vyprávění pohádky, hra a volná interakce v rodině) velmi často. Po celou dobu ukázky č. IV se matka snaží chlapce přimět k tomu, aby obrázkovou knížku obrátil na začátek a postupně ji vyprávěl, co je na obrázcích namalovaného. Chlapec je však knížkou zaujatý natolik, že si ji chce prohlédnout celou, až do konce. Jen občas svoji pozornost na okamžik od knihy odvrátí, aby matce v krátkosti radostně sdělil, co ho na obrázku zaujalo. Matka opakovaně upoutává chlapcovu pozornost dotykem. Jen výjimečně, velmi opatrně sáhne po knížce a jako by náznakem se ji snaží chlapci vzít.

Matka během krátké chvíle upoutala chlapcovu pozornost dotykem celkem sedmkrát. Chlapec na dotek matky vždy reagoval. Ve sledované ukázce se opět můžeme přesvědčit o tom, že chlapec chápe a dodržuje komunikační normy společenství, v němž vyrůstá. Domnívám se totiž, že kdyby na matčinu výzvu dotykem nereagoval, mohlo by být jeho chování považované za neslušné.

⁶³ Prostřednictvím funkce interakční dítě navazuje kontakt s blízkými osobami. Interakčními dovednostmi pětiletého chlapce (jeho schopnostmi zahájit a vést rozhovor) jsme se podrobně zabývali v kapitolách 3.1, 3.1.1, 3.1.2 a 3.1.3. Nebudu se proto problematice interakčních dovedností dítěte v této části práce věnovat.

Chlapec navázal s matkou zrakový kontakt, ale vždy jí také dal najevo, že v prohlížení knihy hodlá pokračovat. Z počátku komunikační situace chlapec reguloval chování matky užitím verbálních prostředků [DÍVAT SE + POČKAT], když se však tatáž situace po několikáté opakovala, verbální prostředky doprovázel gestem se zdviženým ukazovákem ve tvaru ruky „D“. Toto gesto můžeme interpretovat, jako „Ale počkej ještě!“ nebo „Ještě ne!“.

Stejného gesta chlapec opakovaně užíval v interakci s otcem u televizní obrazovky (viz ukázka č. II). Otce v této chvíli nabádal, aby dával pozor nebo vyčkal na ty části příběhu, které má chlapec rád a které chce, aby otec sledoval pozorně s ním. Stejný výrazový prostředek bychom však v této komunikační situaci interpretovali jako „Dávej pozor!“, „Počkej, uvidíš!“ nebo „Dívej se, za chvíli to přijde!“.

(UKÁZKA IV.; vyprávění pohádky; chlapec (D) má na kolenou položenou knížku a prohlíží si ji, matka (M) chlapce po celou dobu trvání ukázky nabádá, aby knížku otočil na začátek a podle obrázků vyprávěl pohádkový příběh.)

- 1 D: hledí se zaujetím do knihy
M: lehce uchopí knihu levou rukou; pravou rukou poklepe chlapce po rameni
D: naváže s matkou zrakový kontakt; artikuluje DÍVAT SE + POČKAT
M: položí ruce do klína
D: při převrácení listu knihy pohlédne na okamžik směrem ke kameře; znovu si prohlíží knihu; podívá se na matku a s radostným údivem artikuluje VODA STOUPÁ + tvarem ruky „D“ poukáže na obrázek + PRŠET + VODA STOUPAT; znovu pozorně sleduje obrázek
M: dotkne se ruky dítěte; artikuluje PRVNÍ + ZAČÁTEK + PROHLÍŽET + KNIHA
D: naváže s matkou zrakový kontakt; pokyvuje
M: uchopí knihu; chce ji obrátit na začátek
D: artikuluje POČKAT + DÍVAT SE
M: se směje a gestem (ruce ve tvaru „B“, dlaněmi orientovanými směrem k dítěti, stáhne ke svému tělu, vyjadřuje „no dobře“)
D: pozorně si prohlíží knížku
M: opět ho poklepe po ruce
D: naváže s matkou zrakový kontakt
M: artikuluje VŠECHNO + ROZUMĚT? + tvarem ruky „D“ poukazuje ke knížce
D: souhlasně kývne hlavou; znovu sklopí zrak ke knížce a prohlíží si ji
M: znovu se chlapce dotkne a poklepe ho; jako by jen náznakem artikuluje znak KNIHA + ZAČÁTEK + naznačí, aby chlapec obrátil knížku na začátek
D: na výzvu s matkou naváže zrakový kontakt; lehce pokývne hlavou; artikuluje znak VODA STOUPAT + POČKAT + gestem se zdviženým ukazovákem ve tvaru „D“ naznačuje matce, aby počkala; sklopí zrak ke knížce // znovu naváže s matkou zrakový kontakt
M: artikuluje znak ANO + PES; do pravé ruky bere plyšového psa; levou rukou ve tvaru „D“ poukáže na psí čumáček + tvarem ruky „D“ odkáže k obrázku; ANO? + KRTEK? + ANO? + tvarem ruky „D“ opět odkáže k čumáčku psa? + tvarem ruky „D“ odkáže k obrázku? + ANO? + tvarem ruky „D“ odkáže k čumáčku psa? + tvarem ruky „D“ odkáže k obrázku?
D: souhlasně pokyvuje hlavou
M: artikuluje STEJNÝ? + tvarem ruky „D“ střídavě poukazuje k čumáčku psa a obrázku? + ANO? + KRTEK? + ANO?
D: artikuluje JAKO
M: tvarem ruky ??? naznačí tvar čumáčku, znak artikuluje v místě svého nosu; klasifikátorovým tvarem ruky ??? opět naznačí tvar čumáčku, tentokrát artikuluje znak u

čumáčku psa; levou rukou artikuluje PODOBNÝ; souhlasně kýve hlavou; VĚDĚT + PRAVDA

D: sklopí zrak ke knize a opět si ji prohlíží // vzhledne k matce; artikuluje OPRAVIT; kývne hlavou

M: artikuluje ANO + PRAVDA + STAVĚT + DŮM

D: artikuluje BĚŽET + letmým pohybem pravé ruky artikuluje znak MYŠ + tvarem ruky „D“ naznačí ocas myšky

M: ČEKAT

D: ČEKAT + tvarem ruky „D“ naznačí ocas myšky

M: artikuluje VĚDĚT?

D: artikuluje VĚDĚT

M: artikuluje MYŠ + MYŠ + ZTRATILA + tvarem ruky „D“ naznačí ocas myšky + ANO + opatrně a zlehka poklepe tvarem ruky „D“ chlapce; artikuluje STAVĚT + ŘÍKAT + OPRAVIT + JEŠTĚ + STAVĚT + PERFEKTNĚ + ANO

D: souhlasně kývne hlavou

M: chce vzít knížku

D: gestem (zdvíženým ukazovákem ve tvaru „D“) dává matce najevo „Počkej ještě.“; tvarem ruky „D“ poukáže k poslednímu obrázku v knize + POČKAT + tvarem ruky „D“ poukáže k obrázku + (s radostným pohledem artikuluje) DOBŘE + POVĚST SE + radostně vzhledne k matce

M: kýve hlavou; artikuluje JEŠTĚ + JEŠTĚ; obrací knihu na začátek; artikuluje CHTÍT + PTÁT + UKAZOVAT + PROSIT + VIDĚT + DÁT + UKAZOVAT + JÁ + PRAVDA + DOBŘE

D: souhlasně kývá hlavou; znovu se podívá do knihy

M: dotkne se chlapcových rukou; artikuluje VYPRAVOVAT + CO + POHÁDKA + CO; dotkne se chlapce, který s ní na okamžik přerušil zrakový kontakt; artikuluje VYPRAVOVAT + POHÁDKA + CO + gesto, kterým dítě pobídne k aktivitě

Jiného neverbálního prostředku, jímž chlapec usměrňoval chování matky, užil ke konci ukázky č. III. Matka chtěla jít poprosit otce, aby zapnul video, chlapec ji však odmítavým gestem nabádal (v běhu prudce natáhl ruce proti matce), aby setrvala na místě. Toto gesto bychom mohli interpretovat jako „Počkej, já sám!“.

Gesta (pohyby rukou, těla a výraz v obličeji), která chlapec v komunikaci s rodiči užívá, nenesou (byť jen náznakem) význam hrubého či snad vulgárního příznaku. Nelze je proto interpretovat jako prostředky, jimiž by si chlapec vynucoval určité chování rodičů. Všechna gesta pronáší chlapec s citovým zaujetím pro činnost, kterou v dané komunikační situaci provádí, a rodiči jsou také tak vnímána.

Funkce regulační stojí v těsné blízkosti k tzv. funkci 'instrumentální'. Obě funkce se od sebe velmi špatně oddělují, neboť v projevech bývají často přítomné společně. Prostřednictvím funkce instrumentální uspokojuje dítě (podle Hallidaye) své materiální potřeby. Užívá ji, má-li nějaké přání, chce-li někoho k něčemu přimět, přesvědčit, žádá-li pomoc, povolení nebo službu.

Po celý průběh ukázky č. III žádá chlapec matku o povolení dívat se na tv pohádku. Nechce ji ale matce vyprávět, chce ji spoluprožívat s otcem a s ním také sdílet společný zážitek. Chlapec je v komunikaci trpělivý. I když se ho matka opakovaně pokoušela několikrát odvést od jeho záměru, nikdy jsem si v jeho chování nevšimla nervozity, stresu nebo vznětlivé nálady. K vyjádření svého komunikačního záměru (v komunikační situaci č. III) užívá zejména gest a reduplikace verbálních jazykových prostředků, jimiž dodává většího důrazu své výpovědi. Z hlediska společenských norem a konvencí komunity neslyšících je však chlapec vždy užíval vhodným způsobem, vždy se mu také podařilo

dosáhnout svého cíle. Z hlediska dosažení chlapcova komunikačního záměru považují komunikaci probíhající mezi ním a rodiči za úspěšnou – rodiče obvykle porozumí chlapcovu komunikačnímu záměru a je-li to možné, nebrání jeho naplnění.

Chlapec dokáže také svá přání zdůvodnit. V již zmiňované ukázce č. III/2 na matčinu otázku [CHTÍT + UMĚT + TY?] odpovídá nepřímou: že vyprávět pohádku dokáže a že ho to dokonce také baví. Pohádkový seriál se mu však zdá příliš dlouhý a ke kladné odpovědi [JÁ + BAVIT + ZNAKOVAT] přidává vysvětlení, z jakého důvodu vyprávět pohádku nechce [MNOHO ČÁST]. Příběh se mu zdá příliš dlouhý. Teprve ke konci své výpovědi užije zdvojeného záporného modálního slovesa [NECHTÍT + NECHTÍT], jímž ještě důrazněji apeluje na matku, aby upustila od svého záměru a chlapci dovolila dívat se na pohádkový seriál.

3.2.2 Poznávání světa kolem sebe

Prostřednictvím jazyka usměřňujeme nejen chování druhých lidí, učíme se též poznávat svět, v němž žijeme. Denně pozorujeme veliké množství předmětů i jevů a učíme se jim porozumět. Vytváříme si k nim určité postoje, které často verbalizujeme, abychom se o ně podělili či sdíleli je s ostatními lidmi.

Dítě postupně začíná vyjadřovat také samo sebe a své pocity. K tomuto cíli mu slouží funkce 'personální' (viz kap. 1.2.4 Jazyk jako systém funkcí a jejich osvojení, s. 16). Takových příkladů, v nichž chlapec vyjadřuje svůj vztah k nějakému jevu, předmětu či činnosti, kterou právě vykonává, nalezneme v doloženém ukázkovém materiálu (ukázky č. I – IV) mnoho. V ukázce č. III převažuje po celou dobu jazykového projevu dítěte funkce instrumentální (chlapec se snaží přimět matku k tomu, aby mu povolila dívat se na pohádkový seriál). V druhé části ukázky (III/2) se na okamžik v mluvě dítěte objeví funkce personální. V této části ukázky dává chlapec matce najevo, že ho baví vyprávět pohádku [JÁ + BAVIT + ZNAKOVAT], chtěl by se však zabývat jinou činností. V ukázce č. I/4 vyjadřuje chlapec kladný vztah k pohádkovému seriálu Tom a Jerry [BÝT (znak vyjadřující budoucnost) + AUTO + ZÁBAVA + DOBRÝ + JÁ + RÁD + DÍVAT SE NA TV]. Naopak nelíbí postoj k „počítání“, které se stalo předmětem matčina řečového projevu v ukázce č. III/1, vyjadřuje důrazným NEMÍT RÁD + NEMÍT RÁD.

Jazyk nám slouží také k ztvárnění našeho vlastního světa, umožňuje nám spolu s ostatními prožívat situace nebo děje, které se odehrávají kolem nás. Osvojí-li si dítě funkci 'imaginativní', dokáže vyprávět příběhy, vžít se do rolí (postav) vyprávění či příběhů nebo ztvárnovat realitu tak, aby odpovídala představám jeho vlastního světa. Komentuje-li chlapec děj kresleného příběhu a chce-li věrněji vyjádřit chování pohádkových postav, nezřídka užívá mimojazykových prostředků pantomimy. Tak např. v ukázce č. I v druhé části rozhovoru s otcem (I/2) rozpřaženými pažemi napodobuje pohyb jedné z pohádkových postaviček. Při popisu karet s obrázky (viz kap. 3.4 Popisné prostředky, s. 54), na kterých jsou namalovaná různá plemena psů a koček, chtěl chlapec vyjádřit polohu, v níž ležela jedna z koček. V této komunikační situaci chlapec přerušil svůj jazykový projev a lehl si na gauč tak, aby co nejlépe, tvarem svého těla, vystihl polohu kočky. Nejazykových prostředků při popisu události, jevu, postavy nebo jiného objektu užívá chlapec tehdy, chce-li co nejvěrněji ve svém projevu zachytit daný jev. Ještě totiž neovládá dostatečné množství popisných prostředků českého znakového jazyka, aby mohl jev verbálními jazykovými prostředky detailně popsat (viz kap. 3.4 Popisné prostředky, s. 54).

To, že je chlapcův vnitřní svět bohatý, naplněný zkušenostmi, které během svého života získal, dokládá také jeho schopnost užívat jazyk k symbolickému ztvárnění pozorované reality. V ukázce č. I ke konci druhé a v průběhu třetí části rozhovoru (I/2, I/3) vztahuje

chlapec chování pohádkových postaviček Toma a Jerryho do prostoru reálného prostředí obývacího pokoje. Pohybem pravé ruky, kterou směřuje k hrnku s čajem, napodobuje skok pohádkových postav. Hrnec čaje v této komunikační situaci symbolizuje moře, do kterého pohádkové postavy skočily z plující lodi po moři. (viz kap. 3.1.2 Souběžnost sledování vizuálních dějů, střídání a dělení pozornosti, s. 32). Ukázkou demonstřují chlapcovu hru s předměty⁶⁴, znaky a jejich významy. Dítě je schopné připodobnit jeden jev ke druhému (zde moře k hrnku s čajem). Mentální operace „připodobňování“ je však podmíněna jak uměním jazyk užívat, tak množstvím zvnitřněných (předchozích) zkušeností ze světa, jenž nás obklopuje a v němž žijeme. Opakovaným užíváním znaku *JAKO* (a smíchem, kterým svůj jazykový projev po celou dobu ukázky doprovází) nám chlapec signalizuje uvědomělou hru s jazykem a předmětem, který se stal součástí jeho jazykového projevu.

Dítě nejprve získává zkušenosti o světě pozorováním svého blízkého okolí. V pozdější fázi vývoje (zhruba do 15. měsíce věku) si osvojuje funkci 'heuristickou', začíná poznávat svět prostřednictvím jazyka. Dožaduje se vysvětlení, pokládá otázky a čeká na jejich zodpovězení. Obdobně lze tuto situaci sledovat též v ukázce č. I. Přestože otec na začátku chlapci vysvětlil, že raketa je dopravní prostředek podobný letadlu a naznačil způsob a směr letu rakety, chlapce v průběhu televizní pohádky zaujal pohyb rakety vzhůru k nebi. Znakem *CO?* vyjadřuje údiv i otázku současně. Otec proto znovu vysvětluje, že raketa rychle vzlétne vzhůru a potom obíhá kolem země [*ZEM + pravou a levou rukou ve tvaru „C₁“ naznačí Zeměkouli + RAKETA + RYCHLE + tvarem ruky „D“ naznačuje dráhu, po které letí raketa kolem Země + ZEM*].

Chlapec se rodičů často doptával na různé neznámé jevy (předměty), které ho zaujaly a o kterých se chtěl více dozvědět. Nejčastěji však signalizoval otázku nemanuálními prostředky znakového jazyka (svraštěným obočím). Manuálních prostředků – znaků stojících ve funkci tázacích příslovci [*KDO?*, *CO?*, apod.] užíval méně.⁶⁵

3.2.3 Hra s jazykem

Jak už jsem se zmínila, při popisu funkčního užívání jazyka pětiletého chlapce vycházím ze základních komunikačních funkcí teorie osvojování jazyka podle M.A.K. Hallidaye (funkce interakční, regulační, instrumentální, personální, heuristická a imaginativní). Z chlapcovy mluvy je však patrné, že je schopný užívat jazyk nejen v těchto, ale v celé řadě dalších komunikačních situací (např. humor, hra s jazykem, apod.).

Neměli bychom přehlédnout také ten fakt, že ve všech společnostech je řeč užívána k hravým nebo tvořivým účelům. Ráda bych proto zmínila situaci, z níž je patrné, že v řeči neslyšících rodičů a jejich dítěte lze sledovat též hru s jazykem (též viz výše, kap. 3.2.2).

Jazyková hra je mezi dětmi obvyklá a pro jazykový rozvoj dítěte velmi důležitá. *Pomáhá dětem získávat jak jazykovou a komunikativní kompetenci, tak citlivé uvědomění si svého mateřského jazyka* (Salzmann, 1993, s. 137 – 139). Hru s jazykem v mluveném jazyce zahrnuje např. lidová slovesnost. Řečových her se s malými dětmi účastní dospělí, obvykle rodiče. Ke hře jim slouží dětské říkanky, rozpočítadla, rýmované hádanky, aj.

Neslyšící matky využívají ke hře se znaky vizuálně motorické povahy znakového jazyka. Součástí jazykové hry se proto mohou stát různé objekty v bezprostřední blízkosti dítěte. Matky ve hře využívají též hmatového kontaktu s dítětem, aby stimulovaly jeho

⁶⁴ Vizuálně-motorická povaha znakového jazyka umožňuje mluvčímu (tj. chlapci) zahrnout předmět reálného prostoru do jazykového projevu.

⁶⁵ K tvoření tázacích vět ve znakovém jazyce viz Hronová, 2002.

pozornost. Zřídka se však v neslyšících rodinách setkáme s rytmiizovaným ukazováním, které by se podobalo rýmovaným říkankám.⁶⁶

Ukážkou č. V demonstruji komunikační situaci, v níž se matka snaží motivovat mluvní projev dítěte prostřednictvím hry s jazykem. Přestože se chlapec k mluvnímu projevu nenechal přemluvit a v roli mluvčího i nadále zůstala matka, se zaujetím matku pozoroval a několikrát se do komunikace také zapojil.

(UKÁZKA V.; volná interakce v rodině; matka si povídá s chlapcem; chce, aby se ujal iniciativy a převzal roli mluvčího.)

- 1 M: artikuluje znak CO? + gestem vyzývá chlapce ke komunikaci + ZPRÁVA + JÁ + KONEC + znak pro vyjádření změny komunikační role („a teď je řada na tobě, máš slovo“) + TY + gestem vyzývá chlapce ke komunikaci + ZPRÁVA + CO?
 D: UŽ + NEVĚDĚT + JÁ
 M: UŽ + PRÁZDNÝ + BENZÍN + NEMÍT + před tělem, tvary ruky „B“, pohybem dlaní k sobě naznačuje, že tělo neobsahuje žádný benzín + UŽ + KONEC + NEMÍT?
 D: pravou rukou ve tvaru „B“, dlaní nastavenou k zemi sjíždí od hlavy (po celém těle) dolů k chodidlům (naznačuje, že v jeho těle není žádný benzín); směje se
 M: artikuluje KONEC
 O: poklepe matku na ruku // poklepe matku na ruku; artikuluje znak, kterým vyjadřuje význam „malý mozeček“ + MÍT + NUDA?
 M: posměšné gesto (dává si ruku před pusou) + artikuluje znak, kterým vyjadřuje význam „malý mozeček“ + posměšné gesto (dává si ruku před pusou)
 D: odmítavě kroutí hlavou
 O: artikuluje znak ve významu „už zase velký mozek + MÍT“
 D: zlehounka souhlasně pokývne hlavou
 M: MÍT + gestem pobídne chlapce + ZPRÁVA + gestem pobídne chlapce
 O: artikuluje PODÍVAT + ZPRÁVA + UKAZOVAT
 D: ??? + ??? + NEVĚDĚT + specifický znak s významem „nemohu, nechci“⁶⁷
 M: artikuluje ZPRÁVA + CO?
 D: nesouhlasně kroutí hlavou
 M: JÁ + TAKY + NEVĚDĚT + JÁ + UŽ + BENZÍN + NEMÍT; přehrává smutný výraz v obličeji; dává ruce do klína
 D: artikuluje JÁ + NEMÍT + BENZÍN; směje se
 M: náznakem artikuluje BENZÍN + trhaným pohybem UKAZOVAT + PROČ? (???)
 D: artikuluje TAKY
 M: artikuluje JÁ + TAKY + trhaným pohybem UKAZOVAT + prudce KONEC + ruce prudce svěsí dolů, dlaně sevře do pěstí; kroutí hlavou; úsečně artikuluje jednou rukou znak KONEC
 D: artikuluje TAKY + gesto s pokrčenými rameny ...*přerušený videozáznam*
- 2 D: tvarem ruky „B“ dlaní nastavenou směrem dolů sjíždí od hlavy matky až k jejím chodidlům dolů (naznačuje, že tělo neobsahuje žádný olej)

⁶⁶ Na základě první analýzy jazykového projevu neslyšící matky, kterou jsme prováděly s kolegyní Motejzickou v letech 2000 a 2001 (viz srov. Raná komunikace mezi matkou a dítětem, 2002, s. 58), jsme se domnívaly, že *rytmiizované znakování se v matčině projevu objevuje až v pozdějším věku dítěte*.

V průběhu následujících tří let, kdy jsem byla v častém kontaktu s neslyšícími rodinami, jsem se přesvědčila o tom, že ani v pozdějším věku dítěte nevyužívají neslyšící matky jazykových her, které by se podobaly rytmiizovanému ukazování, říkadlům nebo písničkám.

⁶⁷ Specifické znaky viz Vysuček, Motejzická (2003). Specifický znak, který v tomto kontextu řečové promluvy chlapec použil, lze s podrobným popisem významu znaku vyhledat tamtéž na s. 17-18.

M: artikuluje KONEC; pokrčí rameny; předvádí nehybnou figurínu; artikuluje CHTÍT + LÍT (pohybem směrem k sobě, tvarem ruky „D“) + BENZÍN + rukama ve tvaru „B“ pohybem od sebe naznačuje, jak se obsah benzínu v jejím těle zvětšuje + UKAZOVAT

D: se zájmem sleduje matku

M: artikuluje JÁ; pokývne hlavou; artikuluje DÁT (pohybem směrem k chlapci); gestem (zdvíženým ukazovákem ve tvaru „D“ naznačuje chlapci, aby počkal) + NÁPAD + BENZÍN + tvary rukou „B“ naznačí nádobu + naznačuje, že nese nádobu s olejem + levou rukou DÁT + levou rukou DÁT

D: artikuluje TAKY

M: artikuluje znak s významem „...a teď tobě“ + LÍT (směrem k chlapci) + tvary rukou „B“ naznačuje, jak benzín v těle dítěte roste + UŽ + BENZÍN + MÍT + gestem chlapce pobídne + UKAZOVAT

D: radostně sleduje matku; vyčkává; náznakem artikuluje UKAZOVAT + specifický znak s významem „nemohu, nechci“⁶⁸ + NEVĚDĚT + NEMOCT

Matka představuje tělo dítěti jako „stroj“, ve kterém musí být určité množství benzínu, aby se mohlo hýbat [UŽ + PRÁZDNÝ + BENZÍN + NEMÍT + před tělem, tvary ruky „B“, pohybem dlaní k sobě naznačuje, že tělo neobsahuje žádný olej...]. Chlapec připodobnění svého těla k stroji s benzínem porozuměl a radostně imitoval vyjádření matky. Využil však jiného způsobu. Pravou rukou ve tvaru „B“, dlaní nastavenou k zemi, sjíždí od své hlavy (po celém těle) dolů k chodidlům. Matka vzápětí připodobňuje také své tělo k nehybnému stroji (robotu), který nemá dostatek potřebné tekutiny k pohybu. Artikuluje znak UKAZOVAT, ale úsečnými pohyby rukou demonstruje, že se robot postupně přestává hýbat. Chlapec se přiblíží těsně k matce a tvarem ruky „B“ dlaní nastavenou směrem dolů sjíždí od její hlavy dolů k chodidlům. (Nedostatek benzínu v těle matky vyjádřil stejným způsobem jako v situaci, jednalo-li se o tělo jeho. Tentokrát se však přiblížil k matce a vše demonstroval na jejím těle.)

Jazyková hra vychází ze zkušenosti vnímat svět prostřednictvím jazyka vizuálně-motorické povahy. Mluva je spojována se schopností hýbat se. Nemůže-li se mluvčí znakového jazyka hýbat, nemůže nám zákonitě ani nic sdělovat. Matka postavila hru na představě lidského těla jako stroje, současně však také nádoby, do které je potřeba dolít určitý druh tekutiny, aby se robot mohl hýbat [LÍT (pohybem směrem k sobě, tvarem ruky „D“) + BENZÍN + rukama ve tvaru „B“ pohybem od sebe naznačuje, jak se obsah benzínu v jejím těle zvětšuje + UKAZOVAT]. V matčině i chlapcově projevu se odráží způsob jejich tělesného a prostorového vnímání světa a v něm i sebe samých. Prostřednictvím analýzy jazykového projevu matky a chlapce odkrýváme tělesné základy jejich prožívání a vytváříme si obraz také o tom, jaká konceptuální schémata tvoří podloží jejich pojmového systému. Tělesné schéma hmotné nádoby, nehybného robota a stroje bez pohonu se v jazykovém projevu matky stalo základem hry, již chlapec porozuměl a zapojil se do komunikace s matkou. Představu svého tělesného prožívání ztvárnil svým vlastním způsobem, aniž by však kopíroval jazykové prostředky použité matkou.

3.3 Schopnost dítěte vyjadřovat vztahy mezi jevy reality

Na základě videoukázek jsme si ukázali, že jazyk pětiletého chlapce je již plně polyfunkční. V projevu chlapce se neobjevují jednotlivé funkce izolovaně. Vždy se však

⁶⁸ Specifické znaky viz Vysuček, Motejková (2003). Specifický znak, který v tomto kontextu řečové promluvy chlapec použil, lze s podrobným popisem významu znaku vyhledat tamtéž na s. 17-18.

v jeho projevu výrazně uplatňuje jedna z nich, a to podle toho, jakého komunikačního záměru chce chlapec v daném okamžiku promluvy dosáhnout.

Jazyk dítěte se svojí strukturou začíná podobat struktuře jazyka dospělých mluvčích. Tzn. jazyk dítěte funguje jako systém tří vzájemně propojených „vrstev“. Jsou to: (i) formální jazykové prostředky, (ii) jejich význam a (iii) způsob jejich užití.

Srovnáme-li však jazykový projev chlapce s projevem dospělých mluvčích českého znakového jazyka, nemohu nezmínit odlišnosti projevující se v rovině jeho gramatické struktury. Výrazných odlišností v chlapcově mluvě jsem si všimla zejména tehdy, snažil-li se vyjádřit souvislosti mezi jednotlivými jevy, účastníky nebo událostmi řečové situace nebo jednotlivé jevy, účastníky nebo události řečové situace popsat.

V následující kapitole se ve stručnosti seznámíme s tím, jakým způsobem se využívá trojrozměrného prostoru pro gramatiku znakového jazyka. Prostřednictvím něho totiž můžeme ve znakovém jazyce vyjádřit mnoho různých významů. V dalších kapitolách se zaměříme na popis vybraných mechanismů prostorové syntaxe v dětské řeči.

3.3.1 Využití prostoru v gramatice znakového jazyka (mechanismy prostorové syntaxe)

Využití trojrozměrného prostoru k vyjádření gramatických vztahů ve výpovědích patří ke specifickému rysu znakového jazyka. *Rozumí se samozřejmě prostoru určeného k realizaci jazyka, ... v této souvislosti jazykovědci někdy rozlišují tzv. prostor topografický (v něm se mapuje, kopíruje prostorové uspořádání reálného světa, o němž se vypovídá) a tzv. prostor syntaktický (utvářený jen v jazyce a jazykem, bez vztahu k „reálu“)* (Macurová - Bímová, 2001). Kyle a Woll (1985, s. 136-138) rozeznávají tři druhy využití prostoru v britském znakovém jazyce. Zde se nejčastěji využívá kombinace a) 'reálného', b) 'relativního' (tj. topografického) a c) 'konvencionalizovaného' prostoru (tj. syntaktického).

a) *Reálný prostor*

Vypovídá-li mluvčí o přítomných subjektech reality, užívá tzv. prostoru reálného. Reálný prostor bývá často využíván také v jazycích mluvených. Ve svém projevu poukazujeme k jistému místu, abychom určili osobu nebo předmět, o němž hovoříme.

b) *Relativní (topografický) prostor*

Relativního prostoru znakového jazyka užívají mluvčí tehdy, chtějí-li navodit u adresáta představu prostoru jiného.

c) *Konvencionalizovaný (syntaktický) prostor*

Je založený výhradně na umístění osobních zájmen v prostoru. Organizující úlohu ve znakovém jazyce má první osoba (Macurová, 2001). Tou je vždy mluvčí sám, tedy odkazuje deiktickým výrazem (tvarem ruky „D“) k sobě, druhá osoba je umístěna přímo naproti mluvčímu. Třetí osobu umísťuje mluvčí šikmo doprava dopředu, čtvrtou osobu umísťuje šikmo doleva dopředu.

Prostorové „rozvržení“ subjektů přímých účastníků komunikace (tedy „já“ – „ty“) a subjektů, které jsou předměty sdělování („on“), se využívá v řadě struktur znakového jazyka, nápadně zejména ve změnách tvarů jednoho typu sloves, tzv. sloves shodových (Macurová – Bímová, 2001). Zatímco v českém jazyce vyjádříme vztah mezi subjektem

a objektem výpovědi prostřednictvím gramatického morfému⁶⁹ (stejným způsobem potom slovesnou osobu, číslo, čas, jmenný rod, apod.), shodová slovesa ve znakovém jazyce vyjadřují své argumenty inkorporací místa artikulace a změnou směru pohybu znaku⁷⁰ (u menšího počtu sloves také změnou směru postavení dlaně). Stejným způsobem vyjadřuje mluvčí gramatické významy slovesné osoby a čísla.

Pro fungování sloves v českém znakovém jazyce (zejména sloves prostých, která neobměňují svůj tvar pro vyjádření osoby nebo slovesného čísla) *jsou důležité zvláště prostředky osobní deixe*. (Macurová – Bímová, 2001) Plní funkci osobních zájmen, která označují subjekt autora sdělení a subjekt jeho adresáta.

Prostředky deixe existují ve všech jazycích světa, patří k tzv. jazykovým univerzáliím (slouží nám k tomu, abychom jazykové vyjádření dokázali vztáhnout k nějakému objektu, situaci nebo kontextu) (Macurová – Bímová, 2001). Ve znakovém jazyce jimi lze poukázat např. k místu znakovacího prostoru [*referential loci*, česky „body odkazu“], do kterého mluvčí na začátku své výpovědi umístí určitý předmět komunikace, aby o něm mohl v průběhu svého projevu dále vypovídat. Kromě výše zmíněných funkcí mohou plnit celou řadu dalších. (Ve výpovědi mluvčích mohou být užity různým způsobem.)

3.3.2 Deiktické prostředky, shodová slovesa

Systém „rozvržení“ subjektů komunikace v prostoru, užívání reálného, relativního a konvencionalizovaného prostoru znakového jazyka spolu se systémem bodů odkazu a deiktickými prostředky si dítě osvojuje pomalu a postupně. Není-li vystavené znakovému jazyku v raném věku, je velmi pravděpodobné, že mechanismy prostorové syntaxe již nikdy neovládne úplně (viz kap. 1.1.3 Biologické zrání a hypotéza kritického období osvojování jazyka, s. 12).

Kantor (1987)⁷¹ se domnívá, že jazykový projev neslyšících matek je modifikován tak, aby dítěti co nejvíce osvojení „systému odkazování“ ulehčil. Matky proto v komunikaci s dítětem užívají deiktického prostředku (ve tvaru ruky „D“) velmi často. Zdvíženým ukazovákem ve tvaru ruky „D“ odkazují k předmětům komunikace, které vkládají do zorného pole dítěte a tvar ruky „D“ (poukázání na předmět) střídají s tvarem artikulovaného znaku příslušejícího předmětu komunikace.

Všechny děti, bez ohledu na to, v jakém jazykovém prostředí vyrůstají, odkazují k předmětům nebo místům komunikace přibližně od 8. – 10. měsíce. Manuální vyjadřování dětí je velmi výrazné. Dítě prostřednictvím deiktických gest vyjadřuje řadu komunikačních funkcí (usměrňuje chování druhých, naplňuje své materiální potřeby, apod.). (Viz kap. 1.1.2 Vývojové fáze osvojování jazyka, s. 8.)

Podle Pizzuto (2002, s. 142 – 152), která se zabývala výzkumem osvojování odkazovacích prostředků u dětí vychovávaných ve znakovém jazyce, kolem 18. měsíce věku dítěte deiktických gest postupně ubývá. V období, kdy deiktická gesta ustupují, dítě začíná tvořit širší dvouznakové výpovědi. Výpovědi se nejprve skládají z deiktického prostředku

⁶⁹ Tak například ve větě „*Petr dal Heleně květinu*.“ vyjádříme vztah mezi subjektem a objektem věty pomocí gramatického morfému (koncovky) –ě. Koncovka dativu přivlastňovacího signalizuje vzájemný vztah participantů promluvy (tedy: *kdo dal komu co*).

⁷⁰ Směr pohybu znaku vede mluvčí z jednoho bodu znakovacího prostoru (do kterého na začátku výpovědi umístil subjekt autora sdělení) do bodu druhého (do kterého na začátku výpovědi umístil subjekt jeho adresáta). Tak např. ve výpovědi „*Petr dal Heleně květinu*.“ směřuje mluvčí pohyb znaku DÁT od bodu A (do něhož prve umístil konatele činnosti - Petr) do bodu B (do kterého umístil objekt dějem zasažený - Helena).

⁷¹ Citováno podle Erting, Prezioso, O'Grady Hynes (1990, s. 193).

(tvarem ruky „D“ dítě odkáže k určitému předmětu) a jednoho lexému (znaku), teprve později kombinuje dva a více lexémů dohromady.

Výsledky, jež Pizzuto ve své studii předkládá, nemůžeme považovat za obecně platné. Výzkum, který autorka zaměřila na osvojování deiktických prostředků v řeči dítěte vychovávaného v neslyšící rodině, provedla na vzorku jediného neslyšícího dítěte. Podle mého názoru přináší výzkum cenné poznatky zejména v oblasti svého metodologického zpracování.

Tvar deiktického gesta je ve znakovém jazyce identický s jazykovými prostředky deixe. Těmi jsou podle Pizzuto např. prostředky osobní deixe [*personal deictic signs*], prostředky, které plní funkci ukazovacích zájmen (jimi mluvčí poukazuje k určitému předmětu) [*demonstrative deictic signs*], nebo prostředky, jimiž mluvčí odkazuje k určitému místu [*locative deictic signs*].

Odlišit nejazyková deiktická gesta od deiktických prostředků jazykových je velmi obtížné nejen v projevu dítěte, často tomu bývá také v mluvě dospělých neslyšících mluvčích. Lingvistka se proto při rozlišování prostředků deixe rozhodla přidržet tohoto kritéria: Skládá-li se projev dítěte jen z deiktických prostředků, označuje je jako *deiktická gesta* [*deictic gestures*]. Jestliže se prostředek deixe vyskytuje ve výpovědi dítěte spolu s dalším znakem (znaky), označuje ho jako *prostředek jazykové deixe* [*deictic signs*].

Pizzuto se na základě svého výzkumu domnívá, že v řeči dítěte vychovávaného ve znakovém jazyce se deiktické prostředky stojící ve funkci demonstrativ objevují kolem 15. měsíce věku dítěte. Dítě např. tvarem ruky „D“ poukáže na kočku a vzápětí artikuluje znak KOČKA. Jeho výpověď interpretujeme jako „*To je kočka.*“ Prostředky, jimiž dítě odkazuje k určitému místu, se v jeho řeči objevují brzy poté. Dítě například artikuluje znak BONBÓNY a tvarem ruky „D“ odkáže na plechovku se sladkostmi. V tomto případě interpretuje Pizzuto dětskou výpověď z kontextu řečové situace jako „*Tam jsou bonbóny.*“ Deiktické prostředky stojící ve funkci personalii (osobních zájmen) se v řeči dítěte objevují nejpozději – tj. kolem 17. až 20. měsíce věku dítěte.

Přidržíme-li se způsobu rozlišení deiktických jazykových prostředků od nejazykových gest podle Pizzuto, z přepisu ukázek je zřejmé, že pětiletý chlapec užívá prostředků jazykové deixe (tvar ruky „D“) velmi často. Chlapci prostředek tvaru ruky „D“ slouží:

- (i) k lokalizaci určitého jevu v určitém prostoru,
- (ii) k poukázání na nějaký předmět,
- (iii) k lokalizaci a poukázání na určitý předmět současně,
- (iv) k vyjádření osobní deixe (prostředky, které plní funkci osobních zájmen),
- (v) při substituci subjektu a objektu výpovědi a vyjádření vztahu mezi nimi.

S deiktickým prostředkem, jímž chlapec lokalizuje předmět (tj. televizor), ke kterému má otec upnout svoji pozornost, se setkáme např. v ukázce č. I/2 [[*pravou rukou tvarem ruky „D“ odkazuje na tv + levou rukou poklepává otce po ruce...*]]⁷².

Jindy deiktickým prostředkem odkazuje k určitému předmětu, ale současně ho užije k jeho lokalizaci [*tvarem ruky „D“ odkazuje k tv + KOČKA + ??? + tvarem ruky „P“ opakuje po otci skok pohádkové postavy*]. (Výpověď interpretujeme jako „*Ta kočka v televizi....*“.)

V ukázce č. III/1 užívá téhož prostředku k vyjádření významu 2. os. č. j. TY [[*pravou rukou tvarem ruky „D“ artikuluje znak VIDĚT + levou rukou tvarem ruky „D“ odkazuje směrem na matku*]].

⁷² Dvojítymi hranatými závorkami v textu [... + ...] naznačuji, že se v projevu chlapce jedná o simultánní konstrukce.

Vzhledem k věku chlapce je zřejmé, že prostředky jazykové deixe užíval dávno před tím, než jsem videozáznam jeho projevu v rodině pořídila (viz kap. 1.1.2 Vývojové fáze osvojování znakových jazyků, s. 8). Zmínila bych však, že se tyto prostředky v chlapcově projevu často objevují v tzv. simultánních konstrukcích⁷³. Chlapec artikuluje jednou rukou deiktický znak ve tvaru „D“ (poukazuje k subjektu nebo objektu výpovědi, lokalizuje ho, tvar ruky „D“ užívá k vyjádření osobního zájmena, apod.), druhou rukou pozorovaný jev pojmenovává, přisuzuje mu určitou vlastnost, event. činnost, kterou právě vykonává. Se simultánními konstrukcemi tohoto druhu jsme se setkali již v ukázce č. III/1, objevují se také v ukázce č. VI/1 [[pravou rukou ŠLEHAT + levou tvarem ruky „D“ odkazuje na kluka]], [[pravou rukou artikuluje znak KLUK + levou tvarem ruky „D“ odkáže na obr. kluka]] nebo VI/3 [[pravou rukou artikuluje PTÁK + SCHRAMSTNOUT + levou po celou dobu tvarem ruky „D“ odkazuje na obr. kuřete]]. Znaky tvořené simultánně avšak nezávisle na sobě (pravou a levou rukou) jsou součástí té samé výpovědi, přičemž jedna ruka zůstává pasivní – tou chlapec k předmětu komunikace odkazuje; druhá ruka o předmětu něco vypovídá – je nositelem informace nové.

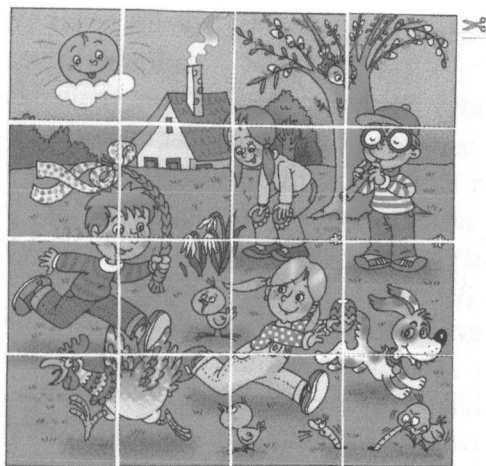
(UKÁZKA VI.; hra; chlapec si spolu s matkou prohlíží obrázek s velikonočními motivy a vypráví si, co je na obrázku namalovaného.)

- 1 M: tvarem ruky „B“ dlaní nahoru přejede po obr. + CO? + gestem (ve tvaru ruky „B“) znovu odkáže k obr.
D: dívá se na obr.; na okamžik odvrátí pozornost od obr. a loupe si záděrku
M: krouživým pohybem tvarem ruky „B“ dlaní nahoru krouživým pohybem přejede přes obr. + CO?
D: letmo gestem (zdviženým ukazovákem ve tvaru „D“) naznačuje matce, aby počkala + artikuluje DŮM + SLUNCE SVÍTIT + VEJCE + ŠLEHAT POMLÁZKOU; naváže zrakový kontakt s matkou
M: souhlasně kývá hlavou; artikuluje CO? + tvarem ruky „D“ poukáže na dolní část obr.
D: tvarem ruky „D“ poukáže na stejné místo obr.; artikuluje BĚŽET
M: lehce chlapce poklepe po rameni; artikuluje KDO?
D: artikuluje HOLKA
M: artikuluje BĚŽET; souhlasně pokyvuje hlavou; [pravou rukou ve tvaru ruky „B“ špičkami prstů poukazuje k obr. dívky + levou rukou ve tvaru ruky „D“ poukazuje k obrázku] + CO?
- 2 D: tvarem ruky „D“ ukáže na chlapce + [pravou rukou ŠLEHAT + levou tvarem ruky „D“ odkazuje na kluka] + CHTÍT + HOLKA + [pravou rukou artikuluje znak KLUK + levou tvarem ruky „D“ odkáže na obr. kluka] + nejasným pohybem jako by naznačil, že kluk šlehá holku + HOLKA
M: opakovaně artikuluje DOBŘE + TAKY + ANO + KOHOUT + SLEPICE + TAKY?
D: přemýšlí; nesouhlasně kroutí hlavou
M: artikuluje BÁT SE + UTÉCT + ANO?
D: souhlasně přikyvuje
- 3 M: tvarem ruky „D“ ukáže na pravý roh obr.
D: zdviženým ukazovákem naznačuje matce, aby počkala; ???...
M: souhlasně kýve hlavou; tvarem ruky „D“ znovu poukáže k pravému rohu obr.
D: tvarem ruky „D“ poukáže na obr. po matce + ŽÍŽALA + SCHRAMSTNOUT + ŽÍŽALA + SCHRAMSTNOUT
M: artikuluje KDO?
D: tvarem ruky „D“ poukáže na obr. kuřete; artikuluje ANO + KUŘE

⁷³ O simultánnosti v českém znakovém jazyce stručně viz kap. 2.2.2 Způsob a technika přepisu zaznamenaného materiálu, s. 26 – 28.

M: artikuluje KURE; souhlasně pokyvuje hlavou; jemně poklepe chlapce na paži; artikuluje SCHRAMSTNOUT + JÍST?

D: artikuluje CHTÍT + [pravou rukou artikuluje PTÁK + SCHRAMSTNOUT + levou po celou dobu tvarem ruky „D“ odkazuje na obr. kuřete] + ŽÍŽALA + znovu odkáže k obr. žížaly + ANO; souhlasně kýve hlavou



V jiném případě chlapec, v ukázce č. I/2 [[pravou rukou tvarem ruky „D“ odkazuje na tv + levou rukou poklepává otce po ruce...]], jednou rukou odkazuje k předmětu svého zájmu, druhou reguluje chování mluvčího (tj. otce).

Typů simultánních konstrukcí se v projevu rodilých mluvčích znakového jazyka vyskytuje celá řada (viz např. Miller, 1994, s. 131 – 147; Engberg-Pederson, 1994, s. 72 – 87; česky Motejzík, 2007). Zastávají velmi důležitou funkci, mj. zajišťují též koherenci (soudržnost) produkovaného textu.

S problematikou vývoje simultánních konstrukcí v řeči dětí vychovávaných ve znakovém jazyce jsem se v odborné literatuře nesetkala.⁷⁴ Domnívám se však, že výše popsané druhy konstrukcí se v řeči dítěte vychovávaného v neslyšící rodině objevují jako první, neboť mezi simultánními konstrukcemi představují struktury jednodušší.

Během excerpcování jazykového materiálu jsem v chlapcově řeči objevila existenci tří typů simultánních konstrukcí. K popisu druhého a třetího typu simultánní konstrukce se vrátím později v kapitole 3.3.3. na s. 52 a 3.4 na s. 56.

V komunikačních situacích, v nichž chlapec vyprávěl pohádku, často odkazoval deiktickým tvarem ruky „D“ k dílčím obrázkům knížky, mj. také k postavám pohádky. Pomocí deiktických prostředků vyjadřoval vztahy mezi jednotlivými participanty příběhu (viz s. 46). Např. v ukázce č. VII/1 [... tvarem ruky „D“ ukáže na obr. vlka + tvarem ruky „D“ směrem od vlka poukáže na obr. kobližka + CHYTIT (citátová forma) + CHTÍT + JÍST] chlapec použil shodové sloveso, ponechal ho však v citátové podobě⁷⁵. Vztah mezi postavami

⁷⁴ V projevu dítěte se však nemohou objevit dříve, než se s nimi setká v projevech dospělých mluvčích. Na základě analýzy jazykového rejstříku a komunikačních strategií, které užívá v komunikaci se svým dítětem neslyšící matka (Hronová, Motejzík, 2002, s. 57), se simultánní konstrukce v projevu matky neobjevují do 13. měsíce věku dítěte. Je to proto, že by dítě nemohlo takto složité konstrukce pojmout a zrakově vnímat všechny jejich části. Kdy se však simultánní konstrukce v projevu neslyšící matky (eventuálně jiných členů rodiny) začínají objevovat, nevíme, neboť natáčení bylo v období 13. měsíce věku dítěte ukončeno.

⁷⁵ Citátovou formou znaku se míní tvar znaku, který nepodléhá kontextovému zapojení do projevu mluvčího, jedná se o tzv. slovníkový tvar (tvar uvedený ve slovníku).

vyjádřil pohybem deiktického tvaru ruky „D“ (tvarem ruky „D“ poukázal směrem od obrázku vlka k obrázku koblížka).

V jiné situaci, během ukázky č. VIII, užil chlapec celkem tři shodová slovesa. Popíši, jakým způsobem v této části promluvy shodu vyjádřil, a pokusím se charakterizovat, do jaké míry si systém pravidel pro vyjádření shody v českém znakovém jazyce osvojil.

- (i) V ukázce č. VIII/1 tvary rukou „R“ pohybem směrem k rybě naznačuje, že rak chce vzít rybu do svých klepítek.
- (ii) Na obrázku je nakreslený medvěd, který vylovil rybu pro krtka, drží ji a chce ji krtkovi dát. Matka se proto snaží chlapcovu pozornost přesunout z obrázku raka na obrázek medvěda (ústřední postavu příběhu). Položí mu otázku [ZACHRÁNIT? + NAJÍT?], chlapec na ni odpovídá [3x nepřesnými trhanými pohyby jako by naznačoval, že medvěd vyhazuje rybu z rybníku ven (znak artikuluje pěstmi tvarem rukou „nA“ do povolených dlaní)] (viz ukázka č. VIII/2).
- (iii) V kontextu příběhu chlapec neužil správného slovesa a matka se mu snažila napovědět [DÁVAT + DÁVAT (citátová podoba)]⁷⁶. Chlapec sloveso ve stejném tvaru zopakoval po matce. Takto ale v jeho výpovědi chyběly činitel děje - její subjekt i objekt. Proto se matka znovu chlapce vyptávala kdo komu co dal [KDO? + DÁVAT? (citátová podoba)]. Ve své odpovědi chlapec nejprve označil objekt výpovědi [KRTEK], tvarem ruky „D“ subjekt výpovědi a správným tvarem znaku shodového slovesa naznačil vztah obou aktantů výpovědi (viz ukázka č. VIII/3).

Na základě analýzy jazykového projevu chlapce vysuzují, že systém pravidel, jimiž se vyjádření slovesné shody ve znakovém jazyku řídí, chlapec dosud zcela neovládl. Disponuje zatím jen omezeným repertoárem shodových sloves. Někdy je zaměňuje za slovesa prostá, shodové sloveso artikuluje v citátové podobě a vztahy mezi aktanty výpovědi vyjadřuje pomocí prostředků prostorové deixe (lokalizuje místo subjektu a objektu výpovědi a směrem pohybu deiktického tvaru ruky „D“ vyjádří jejich vzájemný vztah; viz ukázka č. VII/1).

Jindy je z chlapcovy produkce znaku (shodového slovesa) patrné, že se snaží obměnit jeho tvar v závislosti na shodě. Avšak směr pohybu znaku, umístění začátku a konce znaku do znakovacího prostoru – tj. formální prostředky jazyka, jimiž shodu vyjadřuje – jsou často nejasně artikulované, obtížně srozumitelné (viz ukázka č. VIII/2, VI/2, apod.).

Na druhé straně nalezneme v chlapcově projevu i takové výpovědi, z nichž je na první pohled zřejmé, že shodová slovesa použil správně. Vyjádřil jejich argumenty a obměnil tvar pohybu znaku odpovídajícím způsobem. (Viz např. ukázka č. IX/1 [tvarem ruky „D“ poukáže na rybu na obr. + artikuluje znak RYBA + pravou rukou naznačuje směrem od krtka, že něco hází do vody].)

(UKÁZKA VII.; vyprávění pohádky; chlapec si spolu s matkou vypráví pohádku O koblížkovi.)⁷⁷

1 M: poklepe na obrázek

D: artikuluje CHTÍT + DĚDEK + KOBLÍŽEK + JÍST + UTÉCT + tvarem ruky „D“ odkáže na obr. koblížka + UTÉCT + KOBLÍŽEK + MÍT CHUŤ + VLK + MÍT CHUŤ + KOBLÍŽEK + tvarem ruky „D“ odkáže k obrázku + MÍT CHUŤ + tvarem ruky „D“ ukáže

⁷⁶ Protože se matka snaží chlapci jen napovědět, využila (podle mého názoru) shodového slovesa v citátové podobě.

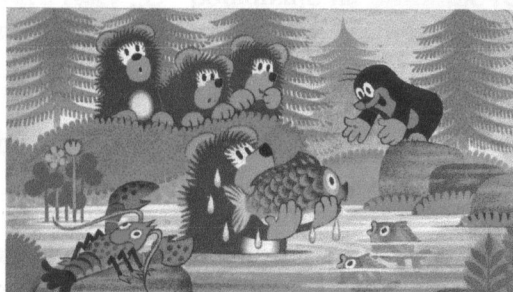
⁷⁷ V kap. 3.3.2 se zabývám mj. také tím, zda chlapec při užití shodového slovesa vytváří gramaticky správné výpovědi. Z toho důvodu v ukázkách č. VII a VIII za tvary shodových sloves ve slovníkovém tvaru připisuji poznámku, jedná-li se o tvary citátové, nezměněné kontextem řečové situace.

na obr. vlka + tvarem ruky „D“ směrem od vlka poukáže na obr. koblížka + CHYTIT (citátová podoba) + CHTÍT + JÍST



(UKÁZKA VIII.; vyprávění pohádky; chlapec si spolu s matkou vypráví pohádku Krtek a medvědi.)

- 1 M: lehce poklepe chlapce na paži + tvarem ruky „D“ ukazuje na tři medvědy namalované na obr.
D: opakuje po matce a tvarem ruky „D“ poukáže na obr., kde jsou namalovaní tři medvědi + tvarem ruky „D“ poukáže na obr. raka + artikuluje CHTÍT + RYBA + oběma rukama tvary rukou „R“ naznačuje pohyb klepety směrem k rybě; výrazně s tázavým pohledem se podívá na matku
- 2 M: artikuluje znak ZACHRÁNIT? + NAJÍT?
D: 3x nepřesnými trhanými pohyby jako by naznačoval, že medvěd vyhazuje rybu z rybníku ven (znak artikuluje pěstmi tvarem rukou „A“ do pootevřených dlaní)
- 3 M: artikuluje DÁVAT + DÁVAT (citátová podoba)
D: opakuje znak po matce DÁVAT (citátová podoba)
M: artikuluje KDO? + DÁVAT? (citátová podoba)
D: artikuluje KRTEK + tvarem ruky „D“ poukáže na obrázek medvěda s rybou + tvarem ruky „h“ pohybem směrem od medvěda naznačuje, že medvěd dává rybu krtkovi



(UKÁZKA IX.; vyprávění pohádky; chlapec si spolu s matkou vypráví pohádku Krtek a medvědi.)

- 1 D: tvarem ruky „D“ poukáže na rybu na obr. + artikuluje znak RYBA + pravou rukou naznačuje směrem od krtka, že něco hází do vody + rukou ve tvaru „m“ naznačuje, že jahoda zapadne (není jasné, jestli do vody nebo do úst ryby)
M: pravou rukou naznačuje ústa ryby, jak se jimi natahuje po jahodě + tvarem ruky „f“ na svém těle naznačuje, jak jahoda padá do krku
D: nejasnými pohyby jako by po matce opakoval, jak se ryba natahuje po jahodě
M: artikuluje znak RYBA
D: artikuluje JÍST + MOC + ???
M: artikuluje CO? + JÍST? + CO? + JÍST?
D: artikuluje JAHODA; po celou dobu se dívá na matku
M: artikuluje VĚDĚT; souhlasně kývá hlavou; DÁT + DÁT + HODNÝ + HODNÝ + KRTEK + JÍST
D: souhlasně kýve hlavou



3.3.3 Užití reálného a relativního prostoru

Mechanismy prostorové syntaxe – užívání reálného, relativního a konvencionalizovaného prostoru (viz kap. 3.3.1, Využití prostoru v gramatice znakového jazyka, s. 44) si dítě podle lingvistů Bellugi, Lillo-Martin, O'Grady Hymes a vanHoeck (1987, s. 16 – 25) osvojuje postupně, v několika vývojových fázích:

Zhruba ve dvou letech je dítě schopné vytvořit dvou i tři znakové výpovědi, popisuje dílčí části skutečnosti. Výpovědi na sebe nenavazují. Jsou nápadné svojí fragmentarností. Projev dítěte se v tomto období podobá telegrafické řeči popsané u dětí slyšících, jejichž mateřským jazykem je jazyk mluvený (viz kap. 1.1.1 Vývojové fáze osvojování mluvených jazyků, s. 6). V tomto věku v jejich výpovědích chybí zejména předložky a morfémy nesoucí gramatické významy. Děti vychovávané v neslyšících rodinách naopak neovládají mechanismy prostorové syntaxe, nejsou proto schopné vyjádřit prostorové vztahy mezi jevy reality ani vztahy mezi jednotlivými aktanty výpovědi. Subjekt a objekt výpovědi často chybí.

Mezi druhým a třetím rokem začíná dítě vyjadřovat vztahy mezi jevy přítomné reality. Prostředkem deiktického tvaru ruky „D“ poukazuje na přítomné referenty výpovědi, přisuzuje jim vlastnosti nebo činnosti, které právě provádějí. Vypráví-li dítě příběh, soustřeďuje se na izolované jevy skutečnosti. Výpovědi na sebe stále nenavazují, vyprávěný text není souvislý.

Ve věku tři a půl až pěti let začíná dítě produkovat gramaticky správné výpovědi. Výjimkou jsou však chyby, kterých se dopouští ještě v ne zcela osvojeném mechanismu prostorové syntaxe.⁷⁸

Výzkum lingvisté provedli na bohatém vzorku 130 vyprávěných příběhů. Příběhy vyprávěly děti ve věku zhruba od dvou do deseti let a pěti měsíců. Nejprve děti vyprávěly příběh podle obrázků, potom je výzkumníci požádali, aby příběh vyprávěly znovu, bez obrazového materiálu.

Pro účely svého bádání jsem se rozhodla využít stejné výzkumné metody a prostřednictvím hry navodit situaci, v níž měl chlapec nejprve otočený obrázek směrem nahoru tak, aby na něj viděl a poté směrem dolů tak, aby na něj neviděl. Matka se ho v obou situacích doptávala na to, co bylo na obrázku namalované a co se na obrázku odehrávalo. Úkol byl záměrně zadaný tak, aby chlapec musel při popisu dějové situace (bez obrázku) užít relativního prostoru znakového jazyka.

Z komunikačních situací, v nichž chlapec vypráví děj podle nakreslené pohádky nebo situace (*vyprávění a volná hra*), vyplynulo, že k popisu vztahů mezi jevy reality využívá především obrazového materiálu, přesněji dílčích obrázků, na nichž jsou namalované klíčové postavy nebo předměty obsahu pohádky. Často k nim odkazuje, zapojuje je do svého jazykového projevu. Obrázky chlapci slouží k umístění bodů odkazu, ke kterým poukazuje

⁷⁸ Osvojování prostředků prostorové syntaxe viz srov. např. Woll (2001).

tvarem ruky „D“ nebo jako místa, kde začíná a končí artikulaci shodových sloves. Obvykle tedy zvládá užít shodových sloves jen v situacích, je-li bezprostředně přítomný subjekt a objekt výpovědi. Použije-li sloveso pohybu (JÍT, BĚŽET, LETĚT, NĚST, VÉZT apod.), tvar znaku - jeho pohyb - kopíruje ve směru pohybu postavy (event. předmětu) naznačené na obrázku.

Podíváme-li se na obrázek pod ukázkou č. X, vidíme myšku, která jde směrem ke zvířátkům (zajíci, krtkovi a ježkovi). Na stole jsou připravené tři talíře a na tácu, který myška nese, tři koláče. Z kontextu obrázku je zřejmé, že myška *nese* talíř a chystá se *dát* koláče všem třem zvířátkům. Chlapec tuto skutečnost vyjádřil užitím simultánní konstrukce. Konstrukci tvoří dvě simultánně artikulovaná shodová slovesa DÁVAT a NĚST. Slovesa jsou do výpovědi zapojena kontextově. V projevu chlapce se proto vyskytují v „obměněné“, nikoli (negramatické) citátové formě. Změnou tvarů rukou chlapec inkorporoval (včlenil) do sloves DÁVAT i NĚST informace o předmětech, kterých se oba děje týkají (*NĚST TALÍŘ, DÁVAT KOLÁČ*). Do původní citátové podoby obou znaků (artikulovaných tvarem ruky „B₀“) jsou inkorporovány:

- (i) *tvar ruky* „B“⁷⁹
- (ii) *místo artikulace* (levá ruka je v neměnné pozici nad obrázkem myšky; pravá ruka se pohybuje především nad obrázkem zvířátek)
- (iii) *pohyb* (který chlapec vede pravou rukou směrem od ruky levé k obrázkům jednotlivých zvířátek, tj. ve směru pohybu myšky namalované na obrázku).

Chlapec levou rukou ve tvaru „B“ těsně nad obrázkem namalovaného zvířátka naznačuje, že myška nese talíř. Levá ruka chlapce zůstává po celou dobu artikulace výpovědi pravé ruky na jednom místě. Ve stejném okamžiku pravou paží pohybem do oblouku vyjadřuje skutečnost, že myška rozdává koláče zvířátkům. Vždy se hřbetem ruky dotkne obrázku toho zvířátka, kterému právě dává koláček.⁸⁰

Kromě vztahu mezi subjektem a objekty výpovědi se v tomto úseku promluvy podařilo chlapci vyjádřit pomocí aspektuální modifikace pohybu znaku počet objektů výpovědi (tj. množství koláčů a zvířat namalovaných na obrázku) a informaci o distribuci (rozdělení) děje vzhledem k jeho adresátům. Děj byl distribuován mezi všechny příjemce ve skupině (myška dala koláče všem třem přítomným zvířátkům).

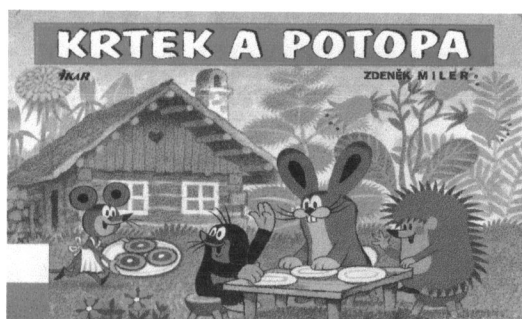
K vyjádření popisu děje na obrázku zvolil chlapec prostředky, které v gramatice znakového jazyka řadíme ke složitějším strukturám.

⁷⁹ V gramatice českého znakového jazyka je tento prostředek (tvar ruky) inkorporovaný do citátové podoby znaku (shodového slovesa) označován jako *klasifikátor držení*. Např. viz Macurová, Vysuček (2005), Tikovská (2006), Motejzík (2007). Tímto prostředkem lze ve znakovém jazyku vyjádřit velikost a tvar nějakého předmětu. V dané konstrukci je vždy přítomný nějaký vnější činitel (chlapec), který předmět zasahuje (drží talíř, koláč) a který je zároveň původcem činnosti, která tento předmět zasahuje (nese talíř, rozdává koláče).

⁸⁰ Engberg-Pedersen (1991) popisuje tyto jazykové konstrukce znakových jazyků jako struktury obsahující tzv. *slovesa polymorfemická*. Polymorfemická slovesa jsou slovesa pohybu [*verb of motion*] nebo slovesa umístění [*verb of location*]. Chlapec v tomto typu simultánní konstrukce artikuluje levou rukou základ, neboli kořen [*stem*] znaku. Levá ruka je nositelem informace staré (myš *nese* talíř). Pravá ruka vyjadřuje další děj, který probíhá současně s prvním (myš *dává* koláče zvířátkům). Podle Pedersenové může být kořen znaku vyjádřen pomocí *tvaru ruky, jednoho nebo více morfémů vyjádřenými pohybem ruky, event. jednoho nebo více morfémů vyjádřenými postavením a vzájemnou orientací tvarů rukou* (Engberg-Pedersen, 1991, s. 87). To, co Engberg-Pedersen nazývá „*kmenem znaku*“ těchto polymorfemických sloves, je jazykový prostředek, pro který se vžil termín „*klasifikátor*“ (podrobněji viz Motejzík, 2007, s. 84).

(UKÁZKA X.; vyprávění pohádky; chlapec si spolu s matkou vypráví pohádku Krtek a potopa.)

- 1 D: tvarem ruky „D“ ukázal na obr. ježka + artikuloval znak JEŽEK + gestem zdviženým ukazovákem naznačil, aby matka počkala + JEŽEK + ZAJÍC + KRTEK + DŮM + VENKU + DŮM + TALÍŘ + tvary rukou „N“ naznačuje, že myš přináší a dává talíř na stůl, pohyb dvakrát opakuje + tvarem ruky „D“ poukáže na myš + MYŠ + BĚŽET + tvarem ruky „D“ poukáže k myši + obě ruce změni do tvaru „N“ + náznakem artikuluje KOLÁČ + [pravou rukou ve tvaru „N“ naznačuje, že myš dává všem třem zvířatům koláče, dotkne se obr. krčka, potom zajíce a naposledy ježka + levou ruku ve tvaru „N“ drží u myšky] + POTOM; zámka
M: artikuluje VŠECHNO + JÍST?
D: souhlasně kýve hlavou; odmlčí se (zarazí se); podívá se zpět na obr.; artikuluje JEŠTĚ
- 2 M: artikuluje ANO + JEŠTĚ + CO? + VIDĚT?
D: tvarem ruky „D“ ukáže na obr. + JEŠTĚ + DŮM + CHALUPA
M: artikuluje PRÁVĚ + VENKU
D: tvarem ruky „D“ poukáže na obr. vyřezaného srdce na štítu chalupy + rukama ve tvaru „A“ malým pohybem kopíruje podle tvaru obr. srdce, palci se dotýká knížky
M: artikuluje VENKU + tvary rukou „A“ naznačuje tvar srdce
D: před nosem malými pohyby rukou ve tvaru „D“ naznačuje drobné srdce
M: na hrudníku tvary rukou „D“ naznačuje srdce, pokyvuje hlavou
D: na hrudníku tvary rukou „D“ naznačuje srdce
M: artikuluje DOBRĚ



Velký rozdíl v plynulosti tvoření jednotlivých výpovědí a užívání mechanismů prostorové syntaxe znakového jazyka (zejména využití prostředků deixe a shodových sloves) jsem zaznamenala v situaci, v níž měl chlapec vyjádřit prostorové rozvržení předmětů a vztah mezi jednotlivými postavami příběhu v okamžiku, ve kterém byl obrázek otočený směrem dolů tak, aby na něj chlapec neviděl (viz kap. 2.2.1.2, Hra, s. 24, obrázek s velikonočními motivy, ukázka č. VI). Nemohl tak do své promluvy zapojit fyzicky přítomné objekty (dílní části obrázku) a vztahy skutečnosti vyjádřit pomocí prostoru reálného. Chlapec nedokázal přenést prostorové rozvržení předmětů, postav a zvířat do svého znakovacího prostoru před tělem, a navodit tak představu prostoru jiného (tj. zahrady, na které stál dům, strom, dvě holky, kluk a zvířátka). Ač tato komunikační situace trvala jen velmi krátkou dobu (náročnost situace odradila chlapce od spolupráce s matkou, v popisu obrázku odmítl dále pokračovat), je zřejmé, že vyjádřit shodu u sloves s abstraktní prostorovou lokalizací a užívat relativní prostor znakového jazyka je pro chlapce předškolního věku ještě velmi obtížné. Aplikace gramatických struktur při popisu určitého děje (nebo vyprávění příběhu) se v chlapcově řeči ještě stále vyvíjí.⁸¹

⁸¹ Srov. viz Woll (2001) nebo Bellugi, Lillo-Martin, O'Grady Hymes a vanHoeck (1987).

(UKÁZKA XI.; hra; chlapec (D) vypráví matce (M), co viděl na obrázku s velikonočními motivy – viz obrázek pod ukázkou č. VI; obrázek je položený směrem dolů, aby na něj chlapec neviděl.)

D: oběma rukama tvarem ruky „D“ poukáže na otočený obrázek směrem dolů + gestem (tvarem ruky „A“ na bradě) vyjadřuje, že přemýšlí + SLUNCE; odmlčí se; všimne si, že má špatně zapnuté kalhoty a zapíná si je; naváže zrakový kontakt s matkou (výzva pro matku, aby mu pomohla kalhoty zapnout, matka mu pomůže); artikuluje VIDĚT; v rychlosti si upraví kalhoty; SLUNCE + PÁLIT + CHLAPEC + SVÁTEK + VELIKONOCE + gestem (tvarem ruky „e“) vyjadřuje, že přemýšlí; pravou ruku mění do nespecifikovatelných tvarů, jako by chtěl něco říct, neví co; naváže zrakový kontakt s matkou

M: gestem (tvary rukou „B“, dlaněmi dolů, mávnutím) naznačí „Tak počkej, pomůžu ti.“

D: gestem (pravou rukou mávne) vyjadřuje „No, tak nevadí.“

M: artikuluje CO? + PAMATOVAT? + CO? + ŽÍŽALA + CO? + ŽÍŽALA

D: artikuluje náznakem PTÁK + KUŘE + PODOBNĚ + tvarem ruky „D“ odkáže na kartičku s obrázkem kuřete + KUŘE + CHYTNOUT + JÍST + CHTÍT + TAKY + KUŘE + ???

M: artikuluje ANO; lehce sáhne chlapci na ruku + CO? + PTÁK? + KAM? + tvary rukou „5“ naznačuje, jak si pták sedne na větev + KAM?

D: artikuluje ; na okamžik se zarazí, jako by si neuvědomil, že nepoužil nejvhodnější znak + STROM

M: artikuluje ; souhlasně kýve hlavou; DOBŘE + tvary rukou „5“ naznačuje, pták sedí na větvi + SEDĚT + ANO // POTOM + KLUK + CHTÍT + ŠLEHAT POMLÁZKOU + BĚŽET + CO? + PAMATOVAT? + gestem pobídne chlapce k odpovědi

D: artikuluje HOLKA; odmlčí se

M: artikuluje ANO

D: artikuluje CHTÍT + DALEKO + STRACH + UTÉCT (pohybem dopředu doleva) + ??? (STRACH) + KLUK + UTÉCT (pohybem dopředu doleva) + ??? + podrbe se na nose; TAKY + HOLKA + ??? + PES + UTÉCT (pohybem dozadu doprava) + STRACH; výrazně se podívá na matku + rozmáchlým pohybem artikuluje BĚŽET PRYČ; ruce svěsí dolů a položí je na stůl; odmlčí se

3.4 Prostředky popisu v dětské řeči

Úkolem popisu určitého objektu je vystihnout jeho podobu, pojmenovat jeho části a vlastnosti. Při popisu situace musíme vyjádřit jednotlivé činnosti, děje a vztahy mezi nimi. Každý jazyk disponuje určitými popisnými prostředky, které mluvčí při popisu dějové situace či pozorovaného objektu využívá ve větší míře. *Významné místo mají v popise (mluvených jazyků) hodnotící slova, zvláště přídavná jména a příslovečné výrazy místní, časové aj.* (Čeština řeč a jazyk, 2000, s. 379).

Popisnými prostředky znakových jazyků, které se objevují zejména v typu statického popisu⁸², jsou tzv. *specifikátory* (jsou to určité tvary rukou, jež mluvčí využívá při popisu tvaru či struktury povrchu popisovaného předmětu a jeho umístění v prostoru). Chce-li mluvčí podat informaci o nějakém ději, původci děje, umístění či pohybu objektů v prostoru často užívá tzv. *klasifikátorů*. Specifikátory a klasifikátory nejsou samostatnými znaky. Jsou to znaky zástupné. Reprezentují určitou třídu předmětů, které jsou si podobné svým tvarem, velikostí, či způsobem použití. Vždy se také pojí s určitým znakem vyjadřující děj, pohyb

⁸² Popis určitého předmětu, místa apod.

nebo umístění předmětu v prostoru.⁸³ Jsou *produktivním prostředkem, který umožňuje simultánní*⁸⁴ *přenos informací ve znakovém jazyce. Možností, jak klasifikátorové tvary rukou kombinovat v projevu mluvčího, je mnoho – mluvčí je jen limitován fyzickými možnostmi svého těla* (Motejzíkova, 2007, s. 51, 93). Osvojit si složitý systém klasifikátorů a ovládnout jejich fungování ve znakovém jazyce vyžaduje čas. V jazykovém vývoji neslyšícího dítěte probíhá tento proces pomalu a postupně. Zvládnutí produktivního užívání klasifikátorů je dokončeno až v 9 letech života dítěte (podle Woll, 2001, s. 68).

Jak již bylo řečeno výše, klasifikátory jsou znaky zástupné. Zastupují určité skupiny objektů, které jsou si něčím podobné. Schopnost správného užívání klasifikátorových tvarů rukou v projevu dítěte je podmíněno jeho mentální schopností členit (zařazovat) jevy reality do určitých zástupných tříd (tj. např. v českém znakovém jazyce – *kolo, koloběžka, motorka* – jsou objekty reality, které řadíme do skupiny jednostopých motorových vozidel; pokud chce mluvčí vyjádřit určitý pohyb nebo umístění těchto objektů v prostoru použije tvar ruky „B₁“). Tyto operace je dítě schopné provádět před dovršením druhého roku svého života.⁸⁵

Tomu odpovídá také zjištění, které na základě svého výzkumu prezentuje Slobin se svými spolupracovníky (Slobin et al., 2003). Z výzkumu, který provedli na materiálu amerického a holandského znakového jazyka, vyplývá, že tříleté děti jsou schopné správně užívat „nejběžnější“ klasifikátory celého předmětu. Na konkrétním příkladu dokládají např. situaci, ve které neslyšící dítě neslyšících rodičů chce vyjádřit dráhu a způsob pohybu helikoptéry. Dítě (2,8 měsíců staré) použilo správný tvar ruky „Y“, který v holandském znakovém jazyce zastupuje třídu vzdušných dopravních prostředků. Děti si podle Slobina osvojují z repertoáru klasifikátorových tvarů rukou jako první ty, které jsou více ikonické.⁸⁶

K podobným závěrům dochází Wollová (2001, s. 62 – 71). Podle ní se v řeči dětí vychovávaných ve znakovém jazyce objevují první klasifikátory ke konci 2. roku. Dodává však, že v tomto věku dítěte bývají klasifikátory často tvořeny nesprávnými tvary rukou a neexistuje žádný důkaz o jejich produktivním užívání.

Děti začínají klasifikátorové tvary rukou postupně kombinovat. Podle Slobina (Slobin et al., 2003, s. 289) děti předškolního věku neovládají mechanismy kombinování klasifikátorových tvarů rukou s pohyby a umístěním rukou v prostoru bezchybně. Děti nedokáží zkoordinovat tvary rukou, jejich vzájemné postavení nebo pohyb rukou v prostoru tak, aby byl jejich projev pro adresáta dostatečně srozumitelný. Důležité významotvorné části klasifikátorové konstrukce bývají buď artikulovány nezřetelně nebo chybí úplně.

Prostřednictvím komunikační situace, kterou jsem nazvala *hra* (viz kap. 2.2.1.2, s. 24), jsem zamýšlela upnout pozornost dítěte k určitému objektu nebo dějové situaci. Matka chlapce při hře poprosila, aby pozorovaný jev či situaci (obrázkové karty, obrázek s velikonočními motivy) popsal. Zatímco popis obrázku s velikonočními motivy velmi brzy po zahájení vyprávění „vzdal“ (viz s. 53), obrázkové karty popisoval mamince se zájmem a úsilím podat co nejvěrnější popis obrázku. V této komunikační situaci sleduji, jakých prostředků popisu neslyšící chlapec využívá.

Při popisu nějaké události, jevu, postavy nebo jiného objektu se v projevu pětiletého chlapce objevovaly mimojazykové prostředky pantomimy. Např. v ukázce č. XII se chlapec pokusil vyjádřit, že kočka, kterou vidí na obrázku, leží. Projev zahájil užitím

⁸³ Podrobný soupis klasifikátorů na materiálu českého znakového jazyka provedla Tikovská (2006). Užití klasifikátorů z hlediska jejich výrazových možností v diskursu popisuje Motejzíkova (2007).

⁸⁴ Princip simultánnosti v českém znakovém jazyce vysvětlují v kap. 2.2.2 na s. 26.

⁸⁵ Podle Slobin et al. (2003, s. 276).

⁸⁶ Ikoničnost v českém znakovém jazyce viz kap. 1.1.2 s. 10.

klasifikátorového tvaru ruky „B₁“. Tento tvar ruky však v českém znakovém jazyce zastupuje třídu motorových vozidel.

Domnívám se, že chlapec v této komunikační situaci usiloval o přesné vyjádření polohy kočky, neboť popisem obrázku naváděl maminku, aby vybrala ten správný (viz kap. 2.2.1.2 Hra, s. 24 – 25). Protože si nebyl jistý správným užitím jazykového prostředku (tvaru ruky „B₁“), nakonec se raději rozhodl pro názorné pantomimické ztvárnění polohy kočky [tvarem ruky „B₁“ nejasnými pohyby naznačuje, že kočka leží + SPÁT; lehne si na gauč, znovu naznačuje, že kočka leží].

Z komunikační situace hry je patrné, že chlapec disponuje omezeným množstvím klasifikátorových tvarů ruky. Projev chlapce nebyl v této komunikační situaci plynulý, hledal vhodné tvary rukou, často se dopustil záměn a namísto správného klasifikátoru užil tvar ruky zastupující jinou třídu jevů.

Na druhé straně se v jeho projevu objevily určité správně použité specifikátory, jimiž popisoval kočičí ouška nebo ocásek (ukázka č. XIV). V téže ukázce správným užitím klasifikátoru celého předmětu⁸⁷ (tvaru ruky „V“) vyjádřil polohu kotěte (kotě stojí). Užitím klasifikátoru části těla (tvarem ruky „B₀“) a příznačnými pohyby rukou vyjádřil typ chůze kotěte ve vysoké trávě, rychlost pohybu kotěte a charakter povrchu, po kterém se kotě pohybovalo. Manuální znaky vytvářené rukama artikuloval simultánně s pohyby hlavy, kterými vyjádřil další doplňující okolnosti děje (kotě jde klidně, spokojeně, rozhlíží se ze strany na stranu apod.). Jedná se o třetí typ simultánní konstrukce, kterou jsem v projevu chlapce zachytila (kombinaci manuálních a nemanuálních jazykových prostředků znakového jazyka)⁸⁸ [artikuluje KOČKA + specifikátorem (SPC) naznačuje uši kočky do špičky + klasifikátorem části těla (KČT) naznačuje, jak kočka našlapuje tlapičkama + TRÁVNÍK + KČT naznačuje, jak kočka našlapuje + VIDĚT + klasifikátorem celého předmětu (KCP) tvarem ruky „V“ naznačuje, že kočka stojí + ??? + KČT naznačuje, jak kočka našlapuje; pohybuje hlavou ze strany na stranu, jako by se kočka rozhlížela + PĚKNĚ...].

Častým rysem chlapcových promluv je připodobňování jednoho předmětu k druhému. V ukázce č. XIV pomocí znaku PODOBNÝ připodobňuje barvu očí kočky k barvě očí otce. Chlapcův slovník zahrnuje také bohaté výrazy pro barvy, např. v ukázce č. XIV užívá dvou různých znaků pro vyjádření barvy srsti kotěte. Ve výpovědi chlapce se objevují znaky REZAVÝ a ORANŽOVÝ. Chlapci se zřejmě zdá, že ani jedna z barev, kterou v souvislosti s popisem obrázku použil, neodpovídá přesně barvě srsti kotěte. Pomocí znaku PODOBNÝ potom vyjadřuje, že pojem, který použil, není přesný (...barva srsti kotěte je jen jako oranžová nebo jako rezavá...). [...BARVA + TĚLO + ORANŽOVÝ + PODOBNÝ + REZAVÝ + PODOBNÝ + FOUSY + MALÝ // REZAVÝ + gestem (tvarem ruky „D“) vyjadřuje „počkat“ + ČUMÁČEK; nakloní se k obrázku, aby ho lépe viděl; výrazně pohlédne na rodiče; artikuluje + ČERNÝ].

V ukázce č. XIII si při popisu obrázku můžeme povšimnout velmi výrazného nemanuálního chování dítěte. Chlapec naznačuje pohyby rtů a jazyka, že je pes udýchaný. Chlapec během dialogu s matkou ztvární udýchaného psa nemanuálními prostředky znakového jazyka celkem čtyřikrát. V druhé části ukázky (XIII/2) své nemanuální chování doplní manuálními pohyby rukou. Pravou rukou ve tvaru „P“ naznačuje vystrčený jazyk psa. Maminka zopakuje chlapcovu výpověď, ale tentokrát s užitím správného tvaru ruky „D₀“.

⁸⁷ Pro účely své práce vycházím z členění klasifikátorů podle Motejzické (2007), která rozlišuje: klasifikátory celého předmětu, klasifikátory částí těla a klasifikátory držení.

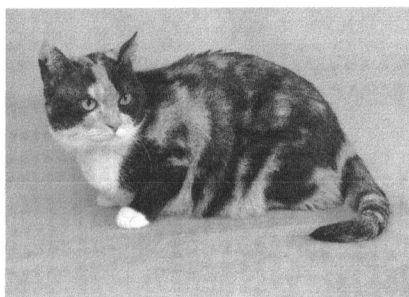
⁸⁸ Manuální a nemanuální prostředky znakového jazyka viz kap. 2.2.2 Způsob a technika přepisu zaznamenaného materiálu, s. 25. Simultánní konstrukce tvořené manuálními a nemanuálními prostředky znakového jazyka viz Motejzická 2007 s. 11 – 23.

(UKÁZKA XII.; hra; chlapec (D) si hraje s matkou (M) a otcem (O); popisuje rodičům jednu z kartiček koček položených na stole; úkolem chlapce je, aby matka s otcem poznali, o který obrázek kočky se jedná.)

D: artikuluje znak REZAVÝ

M: lehce poklepe chlapce; tvarem ruky „V“ naznačuje, že kočka stojí? + SPÁT? + CO? + NEVĚDĚT?

D: tvarem ruky „B₁“ nejasnými pohyby naznačuje, jako by kočka ležela + SPÁT; lehne si na gauč, znovu naznačuje, že kočka leží



(UKÁZKA XIII.; hra; chlapec (D) matce popisuje obrázek s velikonočními motivy – viz obrázek pod ukázkou č. VI.)

M: pravou rukou tvarem ruky „D“ odkáže na obrázek psa

D: artikuluje CHTÍT + VODA + pohybem jazyka v ústech naznačuje, že je pes udýchaný + tvarem ruky „D“ ukáže na obrázek psa

M: poklepe chlapce po ruce, aby s ní navázal zrakový kontakt; artikuluje PROČ?

D: pohybem jazyka v ústech naznačuje, že je pes udýchaný

M: artikuluje PROČ? + pohybem jazyka v ústech naznačuje, že je pes udýchaný – opakuje po chlapci + PROČ?

D: artikuluje VODA

M: artikuluje VĚDĚT + VODA + PROČ? + CO?

D: pohybem jazyka v ústech naznačuje, že je pes udýchaný, s výraznou mimikou v obličeji tvarem ruky „P“ naznačuje jazyk psa

M: naznačuje dýchavičnost psa; pohybem jazyka v ústech naznačuje, že je pes udýchaný; tvarem ruky „D“ vyjádří, že je pes unavený + PROČ? + CO?

D: tvarem ruky „D“ vyjádří, že je pes unavený; současně pohybem jazyka v ústech naznačuje, že je pes udýchaný

M: artikuluje STÁT + pohybem jazyka v ústech naznačuje, že je pes udýchaný + CO? + tvarem ruky „D“ vyjádří, že je pes unavený + PROČ? + BĚŽET?

D: přeruší zrakový kontakt s matkou; pohlédne na obrázek; tvarem ruky „D“ na něj odkáže

M: poklepe chlapce + artikuluje BĚŽET? + gestem (rozpřáhne ruce dlaněmi směrem nahoru) signalizuje otázku

D: naváže zrakový kontakt s matkou + artikuluje CHTÍT

M: artikuluje KLID? + výrazným pohybem těla ze strany na stranu signalizuje význam „nebo“ + letmo artikuluje CO?

D: artikuluje PÍT + CHTÍT + PÍT

M: artikuluje ANO + BĚŽET + tvarem ruky „D“ vyjádří, že je pes unavený + tvarem ruky „B₁“ naznačuje vystrčený jazyk psa + letmo artikuluje VODA + tvarem ruky „B“ naznačuje, že pes líže vodu

(UKÁZKA XIV.; hra; chlapec (D) hraje s matkou (M) a otcem (O) hru; popisuje jednu z kartiček koček položených na stole; úkolem chlapce je, aby matka s otcem poznali, o který obrázek kočky se jedná.)

D: artikuluje KOČKA + *specifikátorem* (SPC) naznačuje uši kočky do špičky + *klasifikátorem části těla* (KČT) naznačuje, jak kočka našlapuje tlapičkama + TRÁVNÍK + KČT naznačuje, jak kočka našlapuje + VIDĚT + *klasifikátorem celého předmětu* (KCP) tvarem ruky „V“ naznačuje, že kočka stojí + ??? + KČT naznačuje, jak kočka našlapuje; pohybuje hlavou ze strany na stranu, jako by se kočka rozhlížela + PĚKNĚ + pohybuje hlavou ze strany na stranu, jako by se kočka rozhlížela + PĚKNĚ + KCP naznačí, že kočka stojí a nehýbe se + letmo artikuluje PĚKNĚ + KCP naznačí, že kočka stojí a nehýbe se + BARVA + TĚLO + ORANŽOVÝ + PODOBNÝ + REZAVÝ + PODOBNÝ + FOUSY + MALÝ // REZAVÝ₁ + gestem (tvarem ruky „D“) vyjadřuje „počkat“ + ČUMÁČEK; nakloní se k obrázku, aby ho lépe viděl; výrazně pohlédne na rodiče; artikuluje + ČERNÝ

M: nakloní se k dítěti; sevřenou dlaň si přiloží k bradě ve významu („Opravdu je to tak?“)

D: artikuluje MALÝ + ČERNÝ + ČUMÁČEK + OKO // MODRÝ

M: dává si ruku před ústa (gesto ve významu „Cože?“)

D: artikuluje MALÝ + PODOBNÝ + tvarem ruky „D“ odkáže směrem k tatínkovi + OKO + PODOBNÝ + sáhne si na víčka, drobnými nezřetelnými pohyby poukazuje ke kočce + PODOBNÝ + odkáže k obrázku kočky; odmlčí se

M: artikuluje JÁ + NEVĚDĚT + UŠI (SPC naznačuje dlouhé uši)? + MALÝ?

D: táhlým pohybem po matce (SPC) kopíruje dlouhé uši kočky; přeruší znak a znovu pohlédne k obrázku; REZAVÝ; znovu pohlédne na obrázek; levou rukou ve tvaru ruky „D“ naznačuje rodičům, aby počkali, že přemýšlí; chlapec si stoupne“ artikuluje BARVA + ČERNÝ (???)

M: levou rukou mu naznačí, aby si sedl

D: pozoruje obrázek; pravou rukou ve tvaru ruky „D“ na něj odkazuje

M: artikuluje CO? + OCAS + (SPC) naznačuje dlouhý ocásek?; spráskne ruce; pokyvuje hlavou, pravou rukou u tváře ve tvaru ruky „D“ vyjadřuje, že přemýšlí

D: záporně kroutí hlavou; naznačuje, že ocásek kočky je malý; [levou rukou si prsty přejíždí kolem úst, jako by přemýšlel + pravou rukou za zády artikuluje OCAS] + ČERNÝ + TROCHU + REZAVÝ + ČERNÝ + (SPC) ve tvaru ruky „R“ + PODOBNÝ + tvarem ruky „B“ se pokouší naznačit, že ocásek kočky vypadá jako houpačka

M: artikuluje NEVÍM + VYBRAT



3.5 Stimulace dětského jazykového rozvoje (dialog, expanze, imitace)

3.5.1 Dialog

Podle Hallidaye se dítě začíná aktivně zapojovat do rozhovorů s dospělými v druhé fázi svého jazykového vývoje. Učí se rozlišovat různé sociální role, jako jsou: mluvčí, adresát, tazatel nebo respondent. Osvojuje si základní principy, na nichž se schopnost vést dialog zakládá.

Vést konverzaci závisí na schopnosti dítěte osvojit si pravidla diskurzu, mj. také jakým způsobem rozhovor zahájit, ukončit nebo vést. V kap. 3.1.1 (s. 29 – 30) jsme hovořili o funkci doteku a navázání zrakového kontaktu, tedy o prostředcích znakového jazyka, které dítě užívá na začátku nebo v průběhu rozhovoru, chce-li upoutat pozornost matky či otce. Dále si musí osvojit komunikační taktiky, díky nimž dochází k plynulému přechodu od jednoho konverzačního tématu k druhému (k tomu viz kap. 3.1.3 Výměna komunikačních rolí, změna tématu, s. 35).

Komunikační pravidla se vztahují též na schopnost účastníků rozhovoru měnit své komunikační role v průběhu jeho trvání. Častým typem dialogu je rozhovor založený na otázkách a odpovědích. Přitom v tázání se a v odpovědích se mohou komunikanti střídát. Otázka rozhovor stimuluje, odpověď je reakce na ni. Účastníkem dialogu může být tedy ten, kdo naslouchá druhému. Jindy naopak vystupuje jako mluvčí, který vyjadřuje své myšlenky, přání, nebo se snaží naplnit určitý komunikační záměr. Vést rozhovor mohou účastníci komunikace jen potud, pokud jsou schopni klást otázky nebo na ně odpovídat, vynést určitý výrok nebo komentář, nabídnout návrh, přijmout ho, nebo ho odmítnout.

Na základě svého působení v rodině mohu s jistotou říci, že chlapec vede rozhovory s rodiči často. Prostřednictvím dialogu komentuje to, co se odehrává kolem něho. Rodičů se doptává na různé jevy ze světa, v němž vyrůstá. Skrze rozhovor spolu s nimi prožívá rozličné situace a zážitky. Automaticky a zcela bezděčně ovládá sociální role, které rozhovor předpokládá.

Není-li rozhovor řízený, mnohem více se v něm uplatňuje aspekt zdvořilosti, princip kooperace a obratnosti. Chlapec ovládá komunikační pravidla komunity neslyšících srovnatelným způsobem s dospělými mluvčími znakového jazyka. Schopnost sledovat několik souběžně probíhajících vizuálních vjemů najednou je podmínkou plynulého rozhovoru. Chlapec si vede v rozhovoru obratně, obvykle dosáhne svého komunikačního záměru nebo porozumí záměru (úmyslu) sdělení matky či otce. V neřízeném rozhovoru se často stává, že se jednotlivé repliky mluvčích časově překrývají, jsou souběžné. Přesto mluvčí (chlapec, matka i otec) registrují řečené a v kontextu řečové situace na ně adekvátně reagují.

Zvláštním typem „malého“ dialogu je vtip. V takovém rozhovoru dominuje vždy jeden z komunikačních partnerů. Záměrem „minirozhovoru“ je pobavit, popř. žertovat. Takových dialogů se mezi chlapcem a rodiči (především chlapcem a otcem) objevovalo mnoho. Bohužel jen tehdy, probíhala-li komunikace mezi členy rodiny v nepřítomnosti kamery. Nemohu proto tyto komunikační situace doložit žádnými ukázkami. V rozhovorech tohoto typu obvykle dominoval otec. Svými poznámkami pošťuchoval chlapce, který na otcovu vtipnou repliku (se záměrem provokace) obratně reagoval. V těchto komunikačních situacích jsem v projevu chlapce několikrát zaregistrovala užití ustálené fráze: [SVĚT + VRÁTIT (tzv. sloveso směrové artikulované pohybem směrem k adresátovi)]. Repliku bychom v této situaci mohli interpretovat příslovími „*Jen si dělej ze mě legraci. Na každého jednou dojde.*“ nebo „*Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.*“

3.5.2 Expanze, imitace

Stimulace dětského jazykového rozvoje závisí ve velké míře na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Expanze a imitace představují environmentální podněty, které jsou pro jazykový rozvoj dítěte velmi důležité. Při expanzi sledují rodiče projev dítěte, chybné výpovědi nebo chybně užitá jazyková prostředky po dítěti reprodukuje tak, aby byly gramaticky správné. Prostor neslyšící rodiny stimuluje chlapce k řečovým aktivitám také mechanismem tzv. podmiňování – dítě je za své pokroky v osvojování řeči odměňováno. Rodiče jeho mluvní aktivity podporují a chválí (viz např. ukázka č. I/2 na konci, otec oceňuje chlapcův nápad připodobnit moře k hrnku s čajem nebo ukázka č. VI/2, aj.). K jazykovému rozvoji dítěte přispívá nejen aktivita rodičů (event. jiných blízkých osob), nýbrž také jeho „chuť“ komunikovat s okolním prostředím, otevřenost a vstřícnost k mluvním aktivitám.

V ukázce č. XVI chlapce zaujal drobný motiv srdce vyřezaný na štítu chaloupky. Rád by motiv srdce popsal, ale popisné prostředky znakového jazyka neovládá zcela automaticky. Rozhodl se pro užití tvarů rukou „D“, jimiž obkreslil tvar srdce nakresleného v knize, nebyl si však jistý jejich správným užitím. Výrazným pohledem a navázáním zrakového kontaktu s matkou vyzval matku ke korekci svého projevu. Jakmile se ale matka ujala slova, chlapec ji imitoval a v přesném sledu znaků po ní artikuloval *CHALUPA + DŮM*, po malé odmlce *tvary rukou „Ā“ před tělem naznačil tvar srdce*. Na základě této ukázky lze demonstrovat jak výše zmíněnou expanzi (matka koriguje chybné užití popisných prostředků ve výpovědi chlapce), tak imitaci, při níž dítě napodobuje správné užití jazykových prostředků matkou.

(UKÁZKA XV.; vypravování pohádky; chlapec (D) vypráví matce (M) pohádku *Krtek a potopa* – viz obrázek pod ukázkou č. X.)

D: má položenou knížku na kolenou + tvarem ruky „D“ odkáže na obrázek + gestem se zdviženým ukazovákem vyjadřuje „*Počkej ještě!*“ + artikuluje *JEŽEK + ZAJÍC + KRTEK + VENKU +* dlaní si přejíždí přes břicho + *TALÍŘ + DŮM + CHALUPA + DŮM*; výrazně se podívá na matku; tvarem ruky „D“ poukáže na obrázek chaloupky + *tvary rukou „D“ obkresluje obrázek srdce na obrázku knihy*; znovu s matkou naváže zrakový kontakt (nejistý pohled, kterým matce signalizuje, že si není jistý způsobem vyjádření, které v této situaci popisu vyřezaného srdce na krovu domu použil); chlapec má stále položené ukazováky na knize

M: hledí na obrázek knihy; artikuluje *CHALUPA + DŮM*

D: ihned napodobuje projev matky, se zpožděním artikuluje *CHALUPA + DŮM*; sklopí zrak ke knize

M: v průběhu artikulace znaku *DŮM*⁸⁹ poklepe na ruku dítěte

D: přestane ukazovat a naváže zrakový kontakt s matkou

M: *tvary rukou „Ā“ před tělem naznačuje tvar srdce*

D: ihned napodobuje projev matky;

M: hledí do knihy; artikuluje

⁸⁹ Jedná se o stále týž znak *DŮM*, který matka začala artikulovat v průběhu výpovědi *CHALUPA + DŮM*.

3.6 Závěr

Ve své práci směřuji k objasňování způsobu komunikace, která probíhá v neslyšící rodině prostřednictvím znakového jazyka. Základem, z něhož vycházím a na němž stavím metodologii svého výzkumu, je hledisko funkčnosti užívaného jazyka v prostředí neslyšící rodiny. Analýza projevu pětiletého chlapce nám ukázala, že prostřednictvím českého znakového jazyka chlapec poznává svět, s jeho pomocí zachycuje promyšlené nebo pozorované jevy, vyjadřuje své pocity a sdílí společné prožitky s osobami svého blízkého okolí. Interakční dovednosti pětiletého chlapce, jeho kognitivní a sociální vyzrálost (viz srov. příloha č. 3, Stručná charakteristika rodiny; hodnocení chlapcových dovedností učitelkou MŠ) i bohatost komunikace, která v neslyšící rodině dnes a denně probíhá, dokazují, že znakový jazyk je plnohodnotný, funkční komunikační prostředek, prostřednictvím něhož lze sluchově postižené dítě jak vychovávat, tak vzdělávat.

V tabulce č. 3 shrnuji výsledky svého výzkumu, jež vznikly na základě analýzy sebraného materiálu.

Tab. č. 3 (Vytvořila A.H.)

Přibližný věk dítěte	Charakteristika věku	Interakce s prostředím - zpracování informace
• 5 let	schopnost vést rozhovor; dodržování komunikačních norem jazykového společenství neslyšících	chlapec rozlišuje komunikační role, jako jsou: <i>mluvčí, adresát, tazatel, respondent</i> ; zvládá sledovat několik vizuálních vjemů najednou, registruje řečené ve svém blízkém okolí, v kontextu řečové situace na ně reaguje; obratně dokáže rozhovor začít (oslovit adresáta), stejně jako rozhovor ukončit, plynule přechází od jednoho konverzačního tématu k druhému; v průběhu rozhovoru přechází z jedné komunikační role do druhé
	schopnost užívat jazyk v různých komunikačních situacích;	chlapec prostřednictvím jazyka uspokojuje své okamžité potřeby; kontroluje a do jisté míry řídí chování blízkých osob; je schopný vyjádřit sebe sama, své pocity; prostřednictvím jazyka si vytváří vlastní představy o světě, v němž vyrůstá; poznává svět kolem sebe, žertuje
	hra s jazykem	chlapec zahrnuje předměty reálného prostoru do svého jazykového projevu; symbolickým způsobem ztvárňuje pozorované jevy reality
	jazyk odráží tělesné prožívání reality	
	vyjadřování vztahů mezi jevy pozorované reality	chlapec ve velké míře užívá prostředků jazykové deixe; správně užívá omezený repertoár shodových sloves; některá shodová slovesa zaměňuje za slovesa prostá; ne vždy zřetelně artikuluje argumenty shodových sloves; v jisté míře zvládá vyjádření shody ve výpovědích, ve kterých referuje o bezprostředně přítomných objektech - využívá reálného prostoru znakového jazyka (zapojuje

předměty reálného prostoru do svého jazykového projevu); jako problémové se jeví vyjadřování shody u sloves s abstraktní prostorovou lokalizací, tedy tvoření těch struktur znakového jazyka s využitím tzv. relativního prostoru;

(v promluvách se objevují aspektuální modifikace znaků – aspekt časový a distribuční)

soudržnost jazykového projevu

vytváří jednodušší simultánní konstrukce tvořené pomocí deiktického prostředku tvaru ruky „D“; omezeně užívá konstrukcí, které tvoří dvě simultánně artikulovaná shodová slovesa; třetím typem simultánní konstrukce, kterou jsem v projevu chlapce zachytila, je kombinace manuálních a nemanuálních prostředků znakového jazyka; projev chlapce není plynulý; zaměřuje se na popis dílčích částí skutečnosti

prostředky popisu

v chlapcově projevu se objevují některé správně užití klasifikátory a specifikátory; často se dopouští záměny klasifikátorových tvarů ruky; užívá nejazykové prostředky pantomimy, nemanuální prostředky znakového jazyka (pohyby rtů, jazyka aj. částí obličeje), připodobnění

4.0 Cestou k plnohodnotné a funkční komunikaci

Má-li být komunikace mezi matkou a dítětem funkční - úspěšná, musí vzbuzovat pocit vzájemného porozumění, radosti a bezpečí. Ve slyšících rodinách, jimž se narodí neslyšící nebo těžce sluchově postižené dítě, bývá komunikace mezi matkou (event. ostatními členy rodiny) a dítětem narušena. Slyšící matky si často špatně interpretují komunikační chování dítěte. Neznalost komunikačních strategií, kterých využívají neslyšící matky, bývají častou příčinou stresu, který prožívá slyšící matka v interakci se svým sluchově postiženým dítětem. *Stresový faktor potom zabraňuje nejen rozvoji komunikace, má neblahý dopad též na utvářející se osobnost dítěte, jeho kognitivní, sociální a citový rozvoj.* (Výzkumy zabývající se problematikou faktoru komunikačního stresu, který vzniká ve slyšících rodinách s neslyšícími/těžce sluchově postiženými dětmi viz Meadow, 1986; Mitchell a Quittner, 1996, aj.; citováno podle Koester a Meadow, 1999).

Cestou mluveného jazyka (neslyšícímu nebo těžce sluchově postiženému dítěti smyslově nepřístupnému) plnohodnotné a funkční komunikace dosáhnout nelze.⁹⁰ Na druhé straně, přijmout nový způsob komunikace prostřednictvím znakového jazyka, který je slyšícím lidem svojí strukturou i fungováním cizí, je z hlediska mnoha slyšících rodin velmi obtížné.

V této souvislosti bych se však ráda zmínila o výzkumech provedených ve slyšících rodinách s neslyšícími dětmi, které se snažily o komunikaci ve znakovém jazyce (Hagbourg, 1989; citováno podle Lampropoulou a Konstantareas, 1998 nebo Mohay, Milton, Hindmarsh, Ganley, 1998) Výsledky výzkumu nám totiž ukazují, že znalost fungování vizuální komunikace prostřednictvím znakového jazyka interakční stres mezi matkou a dítětem výrazně snižuje.

Přijmeme-li fakt, že znakový jazyk je přirozeným komunikačním prostředkem neslyšících a jeho znalost může zlepšit komunikaci mezi slyšícími rodiči a jejich neslyšícími dětmi – můžeme se ptát, zda je možné, aby se znakový jazyk stal prvním jazykem dětí, které se narodí do slyšících rodin. Dokážeme zajistit podmínky, které povedou k vytvoření prostředí, v němž si bude neslyšící/těžce sluchově postižené dítě slyšících rodičů schopné osvojit vizuální jazyk způsobem, který odpovídá způsobu osvojování znakového jazyka u dětí vyrůstajících v neslyšících rodinách?

Podobné otázky si již v druhé polovině 70. let 20. století kladli kolegové ze Švédska. Ahlgren (1994) popisuje projekt, ve kterém se setkaly slyšící a neslyšící rodiny za účelem zlepšit komunikaci mezi neslyšícími dětmi⁹¹ a jejich slyšícími rodiči prostřednictvím znakového jazyka. Rodiny se scházely pravidelně, jednou týdně, vždy však na delší časový úsek. (Během jednoho roku společně prožily 240 hodin.) Úzký kontakt rodin s sebou přinesl překvapivé výsledky. Po skončení projektu výzkumníci natočili komunikaci probíhající mezi dětmi v průběhu hry. Rodili mluvčí znakového jazyka, kteří neznali děti zapojené do projektu, nebyli schopni při sledování videonahrávky rozpoznat, z jaké rodiny (slyšící nebo neslyšící) děti pochází.

Děti jsou totiž vybaveny neobyčejně silnou snahou komunikovat a i poměrně malý přísun jazykových informací jim nezabrání osvojit si jazyk, který je jim smyslově přístupný na velmi dobré úrovni. *Nelze samozřejmě očekávat, že přesně stejný vzorec osvojování jazyka*

⁹⁰ Např. Heiling, 1998 s odkazem na výzkumy vytvořené Nordén, Preisler a Heiling v roce 1979.

⁹¹ Dětem, které se projektu účastnily, bylo 8 až 20 měsíců.

budou naplňovat i děti rodičů, jejichž kompetence ve znakovém jazyce jsou omezené. Na základě předběžných poznatků lze ale soudit, že jisté shody zde přece jen existují: vývoj jazyka dětí z těch slyšících rodin, v nichž se pracuje s alternativními modely znakového jazyka už od raného věku (např. formou rané bilingvní intervence kvalitního znakového jazyka), je podobný vývoji jazyka neslyšících dětí neslyšících rodičů. (Gallaway, 2001, s. 64-65)

Je proto velmi důležité, aby do systému rané péče v České republice vstoupili naši neslyšící kolegové, resp. celé neslyšící rodiny, které mohou slyšícím rodičům napomoci k vytvoření plynulé a plnohodnotné komunikace s jejich sluchově postiženými dětmi. Bez jejich pomoci a vytrvalého úsilí toho totiž nebude možné dosáhnout!

SEZNAM LITERATURY:

- AHLGREN, I. Sign Language as the First Language. In AHLGREN, I.; HILTENSTAM, K. (eds.). *Bilingual in Deaf Education. International Studies in Sign Language and Communication. Vol. 27.* Hamburg: Signum Verlag, 1994.
- ASHER, R. E. (ed). *The Encyclopedia of Language and Linguistics.* Oxford, New York, Soul, Tokio: Pergamon Press, 1994.
- BAKER-SHENK, Ch.; COKELY, D. *Amerian Sign Language. A Teacher's Resource Text on Grammar and Culture.* 3. Vyd. Washington DC: Gallaudet University Press, 1996
- BEČKA, J.V. *Česká stylistika.* Praha: ACADEMIA, 1992.
- BELLUGI, U.; LILLO-MARTIN, D.; O'GRADY H.; van HOECK, K. The Development of Specialized Syntactic Mechanism in American Sign Language. In EDMONDSON, W.H.; KARLSSON, F. (eds.). *SLR' 87 Papers from The Fourth International Symposium on Sign Language Research.* Hamburg: Signum Press, 1990.
- BÍMOVÁ, P. Jazyk znakový – jazyk přirozený. In *Čeština doma a ve světě.* 2002, č. 2, s. 100-103.
- BÍMOVÁ, P. *Slovník český znakový jazyk / čeština. Diplomová práce.* Praha: UK FF, 2003.
- BOYES BRAEM P. Acquisition of The Handshape in American Sign Language: A Preliminary Analysis. In ERTING, C.J.; VOLTERRA, V. (eds.). *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children.* Washington: Gallaudet University Press, DC., 2002, s. 107-127.
- BRAEM, P.B. Acquisition of the Handshape in American Sign Language: A Preliminary Analysis. In ERTING, C.J.; VOLTERRA, V. (eds.). *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children.* Washington: Gallaudet University Press, DC., 2002, s. 107 - 127.
- BRIEN, D. (ed.) *Dictionary of BSL / English.* London; Boston: Faber and Jaber, 1992, 35 - 88.
- CASELLI, C. M. Language Acquisition by Italian Deaf Children: Some recent trends. In KYLE, J. (ed.). *Sign and School.* England, 1987, s. 44-53.
- ČECHOVÁ, M. *Čeština řeč a jazyk.* 2 přepracované vydání. Praha: ISV, 2000.
- ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky.* Praha: Pražská imaginace, 1997.
- ENGBERG-PEDERSEN, E. Some Simultaneous Constructions in Danish Sign Language. In BRENNAN, M., TURNER, G. *Word Order Issues in Sign Language: Working Papers Presented at a Workshop Held in Durham, 18-20 September 1991.* Durham: Isla, 1994, s. 72-87.
- ERTING, C.J. Kulturní konflikt ve škole pro neslyšící děti. In HOMOLÁČ, J. (ed.). *Komunikace neslyšících. Sociolingvistika (antologie textů).* Praha: FF UK, 1998, s. 113-127.
- ERTING, C.J.; VOLTERRA, V. (eds.). *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children.* Washington: Gallaudet University Press, DC., 2002, s. 299-303.
- ERTING, C.J.; PREZIOSO, C.; O' GRADY HYNES, M. Mother Signs in Baby Talk. In EDMONDSON, W.H.; KARLSSON, F. (eds.). *SLR' 87 Papers from The Fourth International Symposium on Sign Language Research.* Hamburg: Signum Press, 1990, s. 190-199.
- FISCHER, S.D. Critical Periods for Language Acquisition. (Consequence for Deaf Education.). In WIESEL, A. (ed.). *Issues Unresolved. New Perspectives on Language and Deaf Education.* Washington D.C.: Gallaudet University Press, 1998, s. 9-26.
- HALLIDAY, M.A.K. *Learning how to mean.* Exploration in the Development of Language. London: Billing and sons, Ltd., 1975.

- HEILING, K. Bilingual vs. Oral Education. WEISEL, A. (ed.). *Issues Unresolved. New Perspectives on Language and Deaf Education*. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 1998, s. 141 - 147.
- HRONOVÁ, A. Poznáváme český znakový jazyk III. (Tvoření tázacích vět.). In *Speciální pedagogika*. 2002, roč. 12, č. 2, s. 13–23.
- HRONOVÁ, A.; MOTEJZÍKOVÁ, J. *Raná komunikace mezi matkou a dítětem. Neslyšící matka se svým sluchově postiženým dítětem a slyšící matka se svým slyšícím dítětem*. Praha: FRPSP, 2002.
- HRUBÍN, F. *Špalíček veršů a pohádek*. Praha: Albatros, 1988.
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 1. díl, 2. vyd. Praha: Septima, 2000.
- KYLE, J. Společenství, kultura, zvyky a tradice. In HOMOLÁČ, J. (ed.). *Komunikace neslyšících. Sociolingvistika (antologie textů)*. Praha: FF UK, 1998, s. 141-150.
- KYLE, J.; WOLL, B. *Sign Language: The Study of Deaf People and Their Language*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1993.
- KOESTER, L.S.; MEADOW-ORLEANS, K.P. Responses to Interactive Stress: Infants Who Are Deaf or Hearing. In *American Annals of the Deaf*. 1999, roč. 144, č. 5, s. 395-403.
- LAMPROPOULOU, V.; KONSTANTAREAS, M. M. Child Involvement and Stress in Greek Mothers of Deaf Children. In *American Annals of the Deaf*. 1998, roč. 143, č. 4, s. 296-303.
- LILLO-MARTIN, D. Modality Effect Modularity in Language Acquisition: The Acquisition of American Sign Language. In RITCHIE, W.C.; BHATIA, T.K. (eds). *Handbook of Child Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 1999, s. 531-567.
- MACUROVÁ, A. Jazyk v komunikaci neslyšících. (Předběžné poznámky.). In *Slovo a slovesnost*. 1994, roč. 55, s. 121–132.
- MACUROVÁ, A. Proč a jak zapisovat znaky českého znakového jazyka. (Poznámky k diskuzi.) In *Speciální pedagogika*. 1996, roč. 6, č. 1, s. 5.-19.
- MACUROVÁ, A. Jazyk a hluchota. In *Slovo a slovesnost*. 2001a, roč. 62, č. 2, s. 92 - 104.
- MACUROVÁ, A. Poznáváme český znakový jazyk. (Úvodní poznámky.). In *Speciální pedagogika*. 2001b, roč. 11, č. 2, s. 69-75.
- MACUROVÁ, A. Poznáváme český znakový jazyk IV. (Vyjadřování času.). In *Speciální pedagogika*. 2003, roč. 11, č. 5, s. 89–98.
- MACUROVÁ, A.; BÍMOVÁ, P. Poznáváme český znakový jazyk II. (Slovesa a jejich typy.). In *Speciální pedagogika*. 2001, roč. 11, č. 5, s. 285–297.
- MACUROVÁ, A.; HOMOLÁČOVÁ, I.; PTÁČEK, V. Výzkum komunikace neslyšících: In *Speciální pedagogika*. 1997, roč. 7, č. 3, s. 1-13.
- MACUROVÁ, A.; VYSUČEK, P. Poznáváme český znakový jazyk. Klasifikátorové tvary ruky. In *Speciální pedagogika*. 2005, roč. 15, č. 4, s. 262-275.
- MILLER, C. Simultaneous Construction and Complex Signs in Quebec Sign Language Usage. In *Papers from Fifth International Symposium on Sign Language Research Held in Salamanc, Spain, 25 – 30 May 1992*. Durham, Angletterre: The International Sign Linguistics Association, 1994, s. 131 – 147.
- MILLER, Z. *Krtek a medvědi*. Praha: Ikar, 1997.
- MILLER, Z. *Krtek a potopa*. Praha: Ikar, 1997.
- MOHAY, H.; MILTON, L.; HINDMARSH, G.; GANLEY, K. Deaf Mothers as Communication Models for Hearing Families with Deaf Children. In WEISEL, A. (ed.). *Issues Unresolved. New Perspective on Language and Deaf Education*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1998, s. 76-87.
- MOTEJZÍKOVÁ, J. Poznáváme český znakový jazyk V. (Specifické znaky.). In *Speciální pedagogika*. 2003, roč. 13, č. 3, s. 218–226.

- MOTEJZÍKOVÁ, J. *Simultánní konstrukce v českém znakovém jazyce. Diplomová práce.* Praha: UK FF, 2007.
- NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky.* Praha: H&H, 1992.
- PAČESOVÁ, J. *Řeč v raném dětství.* Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1979.
- PAUL, P.V.; QUIGLEY, S.P. *Language and Deafness.* California: Singular Publishing, 1994.
- PETITTO, L.A. The Transition from Gesture to Symbol in American Sign language. In ERTING, C.J.; VOLTERRA, V. (eds.). *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children.* Washington: Gallaudet University Press, DC., 2002, s. 153-161.
- PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte.* Praha: SPN, 1970.
- PIZZUTO E. The Early Development of Deixes in American Sign Language. In ERTING, C.J.; VOLTERRA, V. (eds.). *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children.* Washington: Gallaudet University Press, DC., 2002, s. 142-152.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky.* I. a II. díl. Praha: SPN, 1977.
- Příruční mluvnice češtiny.* Brno: NLN, 1995.
- RITCHIE, W.C.; BHATIA, T.K. *Handbook of Child Language Acquisition.* San Diego: Academic Press, 1999.
- SALZMANN, Z. *Jazyk, kultura a společnost. Úvod do lingvistické antropologie.* Praha: Ústav pro etnografii a folkloristiku, Akademie věd České republiky, 1993.
- SLOBIN, D.I.; HOTITING, N.; KUNTZE, M. A Cognitive/Functional Perspective on the Acquisition of „Classifiers“. In EMMOREY, K. (ed.) *Perspectives on Classifier Construction in Sign Language.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2003, s. 271-296.
- SCHIRMER, B.R. *Language & Literacy Development in Children Who Are Deaf.* USA: Kent State University, 2000.
- STERNBERG, R.J. *Kognitivní psychologie.* Praha: Portál, 2002, s. 317–347.
- STOKOE, W.C. *Sign Language Structure. An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf.* 2. vyd. Silver Spring: Linstok Press, 1993.
- STRATIL, M. *Tvary rukou v českém znakovém jazyce. Bakalářská práce.* Praha: UK FF, 2004.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova.* Praha: Karolinum, 1999.
- TIKOVSKÁ, L. *Klasifikátory českého znakového jazyka.* [Bakalářská práce]. Praha: UK FF; Pevnost, 2003.
- VYSUČEK P.; MOTEJZÍKOVÁ, J. *Specifické znaky.* Praha: UK FF a PEVNOST - České centrum znakového jazyka, 2003.
- WOLL, B. Vývoj znakového a mluveného jazyka. In GREGORY, S.; KNIGHT, P.; McCracken, W.; POWERS, S.; WATSON, L. (eds.). *Problémy vzdělávání sluchově postižených.* Přel. J. Emmerová, a kol. Praha: UK FF, 2001, s. 62 – 71.

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha č. 1

Tabulka tvarů ruky v českém znakovém jazyce. (Stratil, 2004.)

Příloha č. 2

Jednotlivé fáze osvojování tvarů ruky amerického znakového jazyka. (Braem, 2002.)

Příloha č. 3

Stručná charakteristika rodiny. (SPC Hradec Králové, 2004.)

Příloha č. 4

Obrazový materiál - pohádka *O koblížkovi*. (Námět: Hrubín, 1988, ilustrace: Faltínová, 2004.)

Příloha č. 5

Obrazový materiál - pohádka *Krtek a potopa*. (Miller, 1997.)

Příloha č. 6

Obrazový materiál - pohádka *Krtek a medvědi*. (Miller, 1997.)

Příloha č. 7

Obrazový materiál - pohlednicové karty.

Příloha č. 8


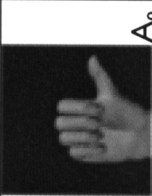
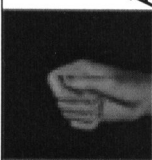
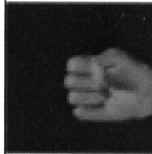
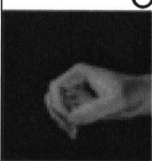
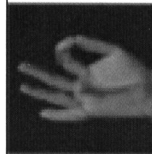


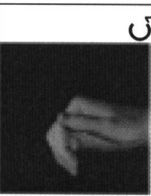
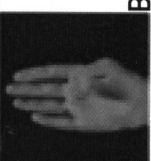
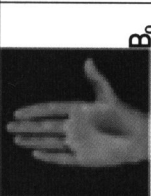

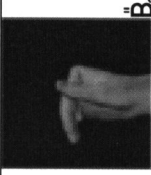
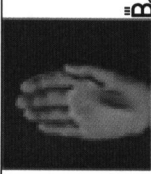

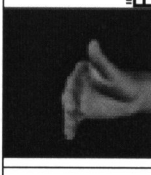
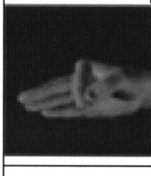


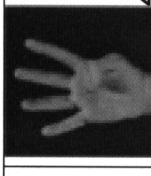
Obrazový materiál - obrázek s velikonočními motivy.


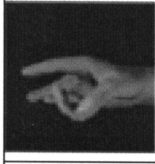
Příloha č. 9

Překlad videoukázek do českého jazyka. (Překlad: Dingová, 2004.)


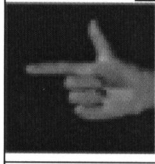
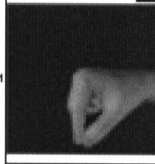
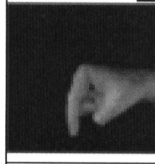
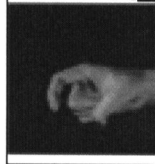

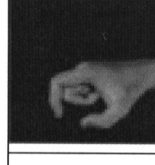
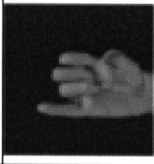
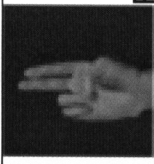
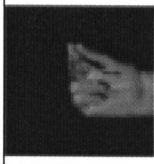
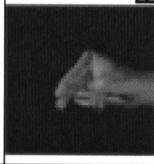
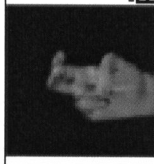
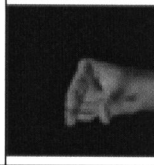



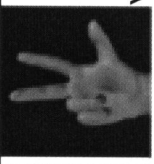
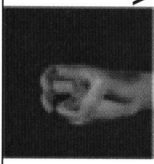
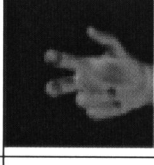
Příloha č. 1


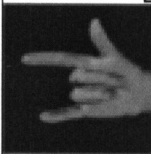
Tabulka tvarů ruky v českém znakovém jazyce na základě excerptce slovníků a jejich ověření u neslyšících. (Stratil, 2003.)

Zavřená ruka									
									
Skrčená ruka									
									
									
Ruka s prsty u sebe									
									
Ruka s prsty od sebe									
									

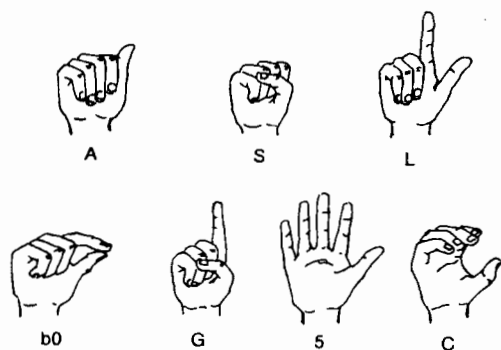
Prsty vztyčené ze zavřené dlaně

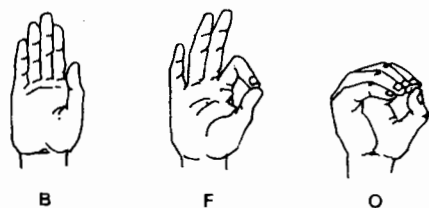
 Y								 DY
---	--	--	--	--	--	--	--	--

Příloha č. 2

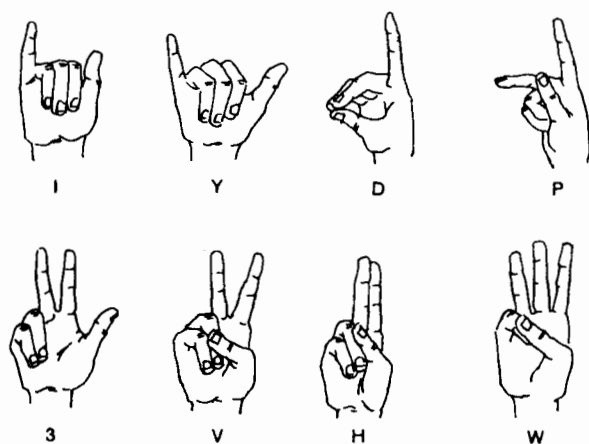
Jednotlivé fáze osvojování tvarů ruky amerického znakového jazyka. (Braem, 2002.)



Obr. 1 První fáze osvojování tvarů ruky amerického znakového jazyka.



Obr. 2 Druhá fáze osvojování tvarů ruky amerického znakového jazyka.



Obr. 3 Třetí fáze osvojování tvarů ruky amerického znakového jazyka.

Příloha č. 3

Stručná charakteristika rodiny (SPC Hradec Králové, 2004):

Otec:

- rok narození: 1966
- místo narození: Městec Králové
- vzdělání:
 - ZŠ (jaká?, typ?): ZŠ pro sluch. post. Plzeň
 - SŠ (jaká?, typ?): SOU pro neslyšící - obuvník
- sluchová ztráta: těžká nedoslýchavost až velmi těžká sluchová vada
- rodinné podmínky, v nichž otec dítěte vyrůstal: matka sama s dětmi

Matka:

- rok narození: 1968
- místo narození: Děčín
- vzdělání:
 - ZŠ (jaká?, typ?): ZŠ pro neslyšící Hořičky
 - SŠ (jaká?, typ?):
- sluchová ztráta: velmi těžká sluchová vada
- rodinné podmínky, v nichž matka dítěte vyrůstala: ústavní péče na ZŠ, na prázdniny odjížděla k matce (špatné sociální podmínky)

Počet dětí v rodině: 3 + 1 v péči babičky

Sociální úroveň rodiny:

Kde a v jakých podmínkách rodina žije a žila:

Děti se sluchovou vadou žijí s rodiči, slyšící sourozenec je v péči babičky.

Rodina se častěji stěhuje - hledá vhodné bydlení, lepší školu, nechtějí spolupracovat se soc. prac....

Sourozenci:

Lukáš:

- rok narození: 1989
- místo narození: Varnsdorf
- vzdělání:
 - ZŠ (jaká?, typ?): ZvŠ pro sluchově postižené, ZvŠ pro mentálně postižené
 - SŠ (jaká?, typ?):
- sluchová ztráta: lehká nedoslýchavost
- rodinné podmínky, v nichž dítě vyrůstá, vyrůstalo: matka, otec, 2 sourozenci

Dalibor:

- rok narození: 1988
- místo narození: Varnsdorf
- vzdělání:
 - ZŠ (jaká?, typ?): ZvŠ pro sluchově postižené
 - SŠ (jaká?, typ?):
- sluchová ztráta: středně těžká nedoslýchavost
- rodinné podmínky, v nichž dítě vyrůstá, vyrůstalo: viz Lukáš

Matěj:

- rok narození: 1999
- místo narození: Liberec
- vzdělání:
 - ZŠ (jaká?, typ?): MŠ pro sluchově postižené Hradec Králové
 - SŠ (jaká?, typ?):
- sluchová ztráta: velmi těžká sluchová vada
- rodinné podmínky, v nichž dítě vyrůstá, vyrůstalo: viz Lukáš

Vyjádření psychologa, speciálního pedagoga, který s dítětem pracuje ve škole:

Matěj je vyrovnaný správný kluk. Rodiče se mu věnují. Má vypěstované základy sebeobsluhy, je pořádkumilovný. Má bohatou pojmovou zásobu ve znakovém jazyce. Umi reagovat na otázky, chápe číselnou řadu do 10, počítá v oboru do 6. Pěkně kreslí, umí zachytit své prožitky, je šikovný. Při hře je často vůdčí osobností, děti ho bez problémů poslouchají a napodobují, je pro ně vzorem. Je stále optimisticky naladěný, veselý, velmi vstřícný.

*S rodiči vyplnila M. Čistěcká, uč. MŠ
Hradec Králové, 2004*

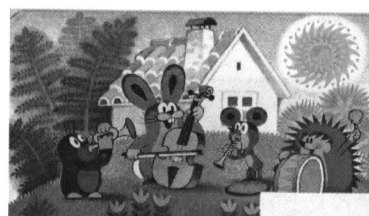
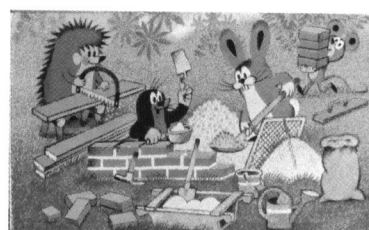
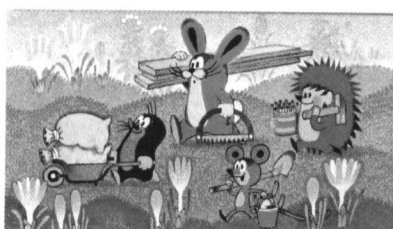
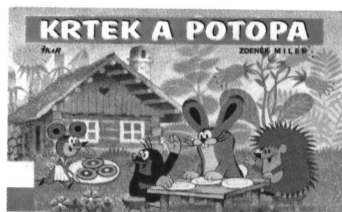
Příloha č. 4

Obrazový materiál - pohádka *O koblížkovi*. (Námět: Hrubín, 1988, ilustrace: Faltínová, 2004.)

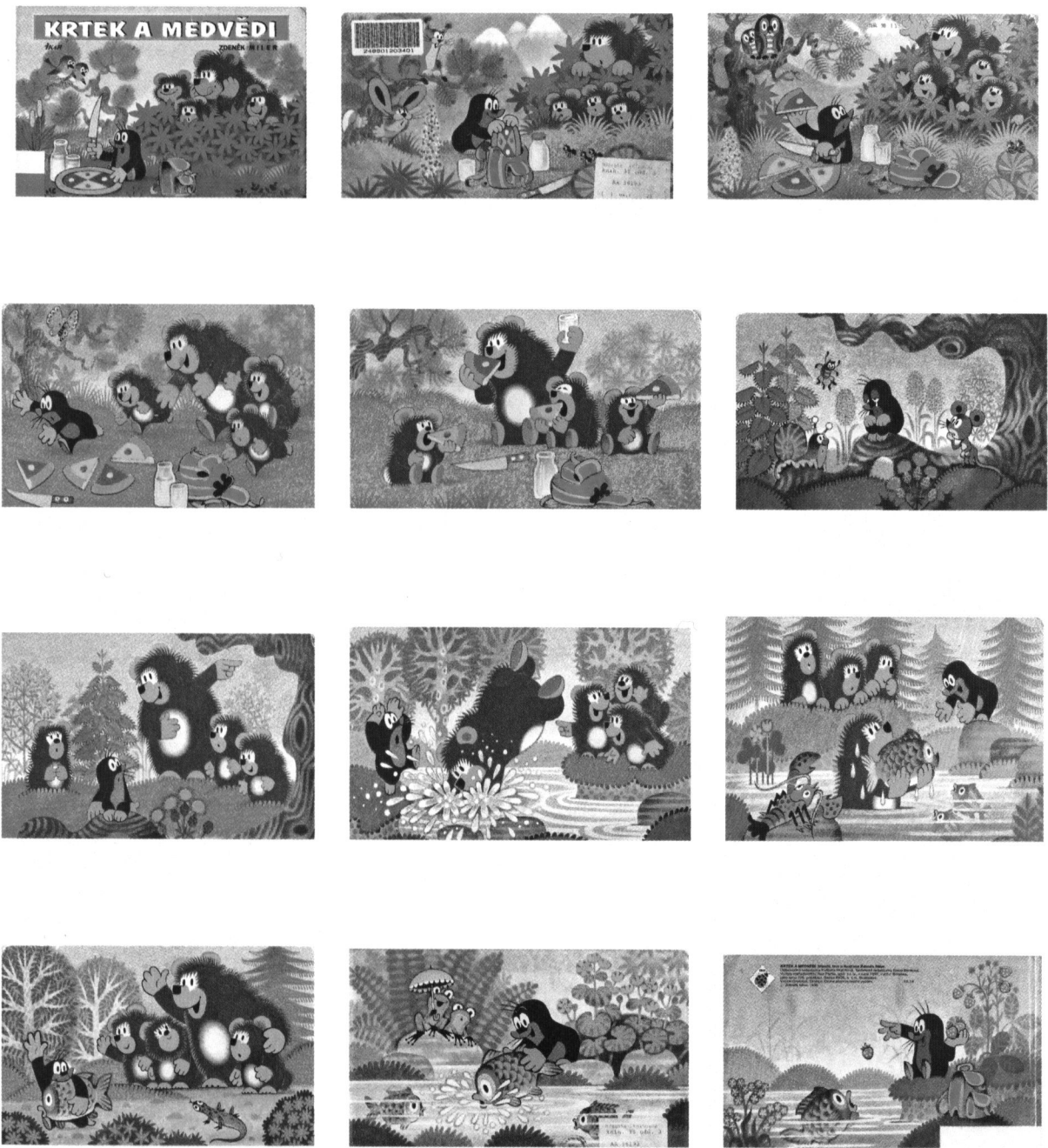


Příloha č. 5

Obrazový materiál - pohádka *Krtek a potopa*. (Miller, 1997.)

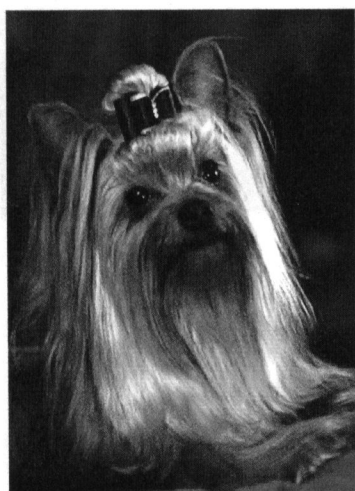
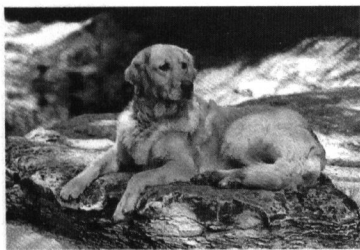
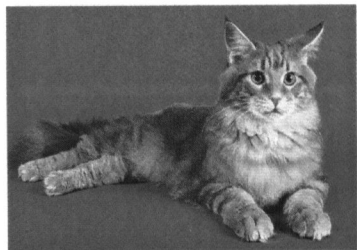
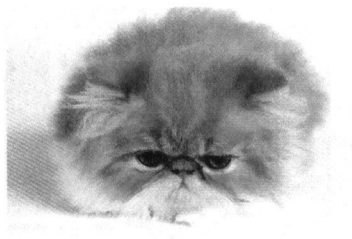
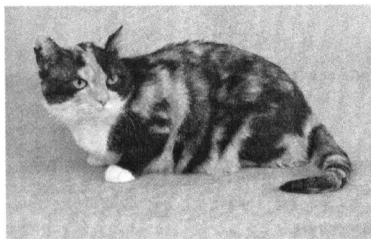
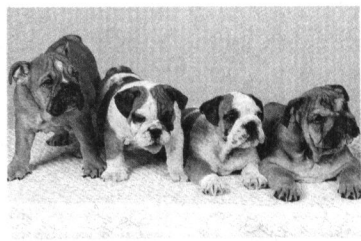


Příloha č. 6
Obrazový materiál - pohádka *Krtek a medvědi*. (Miller, 1997.)

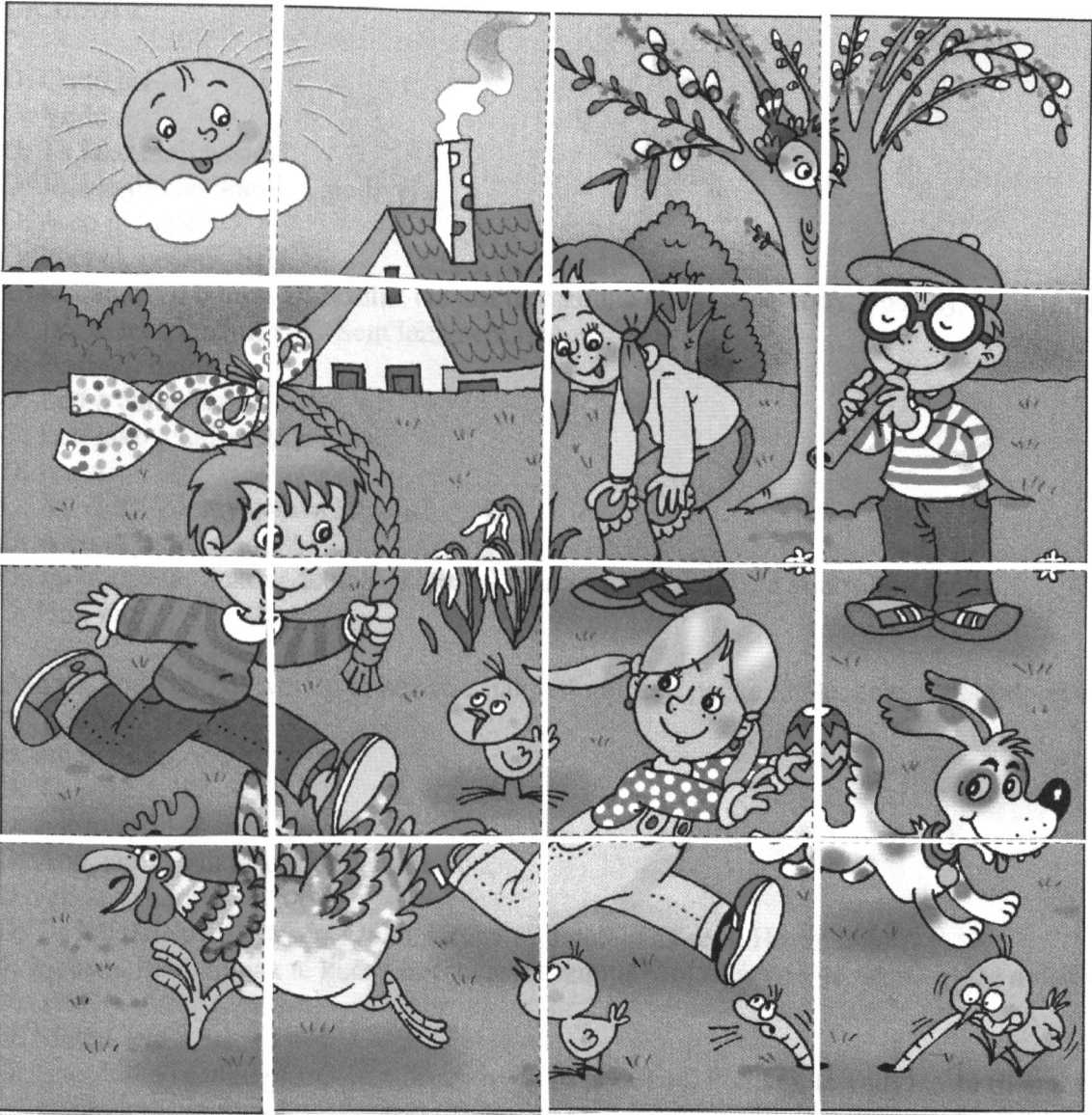


Příloha č. 7

Obrazový materiál - *pohlednicové karty*.



Příloha č. 8
Obrázek s velikonočními motivy.



Příloha č. 9

Překlad videoukázek do českého jazyka. (Překlad: Dingová, 2004.)

UKÁZKA I.

O: Co to je?

D: Voda..

O: Ta jako mají hasiči?

D: Jo, ale jim jen kape.....podívej..

O: A co je tohle?

D: Počkej, počkej, hele....

D: Kočka běží, honí myš. Vidíš? Už jim teče hodně vody. Moc vody. Podívej, vidíš té vody?

O: Jak to hází hadicí, vid'?' Sem tam, sem tam..

D: Podívej, hele.

D: Letí a čumáčkem!!

O: Letí jako letadlo až do oblak.

D: Frrrr!

O: Jo, vidíš, jak myš mává letadlu?

D: A co to je za letadlo?

O: To je raketa. Takové letadlo, které taky umí vylétnout daleko a kontroluje zemi..

D: Hm, hm.

T: Co?

D: Tati, podívej, podívej, to je hezký....jak letí..počkej, počkej..hele, hele..tati. Podívej se, podívej.

O: Jojo, vidím.

D: To je hezký!!!

O: Jak to spolkl?

D: Ano, ano, spolkl.To mu to chutnalo..

O: Jak to vyhodil!!

D: To letí daleko!!! Až sem! Jako, kdyby to doletělo až sem. Hmm, hmm.

O: Jo, sem. Podívej, jak té kočce hoří ocas. Rozumíš? Jo, říká, že v té raketě může doletět až sem.

O: Matěji, vid'?

D: Ano, letí a spadne přímo sem do vody. Je to podobné. Podívej, té vody!..... Já říkám, že je to jenom jako podobné.....Tati, říkám, že je to jen jako podobné. Podívej se, jak hezky letí! Jako opravdové letadlo.Hmm?

O: To už je konec..Nebo ještě něco bude dál?

D: Ano, ještě to pokračuje....jako tady: pokračuje, pokračuje..

D: Za chvíli bude to auto. To je moc hezký a legrační.To se mi moc líbí. Moc rád se na to dívám.

O: Tak ty se budeš dívat na auto? Ale na jaké auto, vždyť tady žádné není....kde ho vidíš?

D: Ale bude, počkej.

T: Tak já počkám.

D: Jen počkej, počkej..

UKÁZKA II

D: Moc, křičí, moc.

O: Moc křičí?

D: Dívej....

D: Divný...jako...

O: Pláče jako ty. Ty taky takhle hrozně křičíš. Ty!

D: Ne, ty, ty.

O: Ty, ty..ale ne..

D: Ten má pěkné vlasy!!

O: To je žhavá ohnivá koule..

D: Ta pálí.počkej...podívej..

D: Chlupy na ocase se mu pálí..

O: Chlupy? Co teď?

D: Počkej!

O: A už mu úplně hoří!!

D: Hoří...

O: A už přestává hořet..

D: Je, ten má legrační vlasy..

O: Ano, ano..

UKÁZKA III.

M: Ty už jsi to zapomněl? To nevádí. Já tě s tím počítáním nebudu trápit. Vždyť jsi ještě v mateřské škole. To ses ještě neučil. Až půjdeš do první třídy, tak tam se to budeš učit. Zvládneš to? Baví tě počítání? Ano, ano..a bude to dobré.. No, tak povídej o sobě...

D: Nenávidím počítání. Já chci tu kočku a myš.. To je tak hezká pohádka. Moc se mi líbí. Je moc hezká. Můžeme se na ni podívat na videu? Počkej, já to video pustím. Tam je někde..

M: A ty bys o pohádce uměl trochu vyprávět sám? Zvládneš to?

D: Podíváme se???

M: Počkej, počkej, já té pohádce ale vůbec nerozumím. Ty bys mi ji uměl vyprávět?

D: Uměl. Mě baví vyprávět, ale tady to je moc dlouhé. A já to nechci vyprávět celé.

M: To je škoda, nemusíš vyprávět všechno, tak alespoň kousek.

D: Já nevím.

M: Ty nechceš vyprávět?

D: Já se chci podívat na pohádku o kočce.. JO?

M: Opravdu?

D: Jo.

M: Nezlob se, ale za chvíli je oběd. Až se najíš, tak se můžeš na tu pohádku podívat.

D: Já bych chtěl teď.

M: Teď hned?

D: Rychle...

M: Já se jdu zeptat táty.

D: Nenene, počkej, já se ho zeptám sám.

UKÁZKA IV.

M: Matěji!

D: Počkej, já se dívám.

D: Voda přibývá víc a víc.

D: Prší, proto přibývá vody víc a víc.

M: Matěji, prohlížej si knížku nejdřív hezky od začátku, jo?

D: Počkej, já se dívám.

M: Dobře, dobře.

M: Matěji, rozumíš všemu v té knížce?

D: Ano, ano..

M: Matěji, pojď si prohlížeť hezky od začátku.

D: Voda přibývá. Počkej.

M: Tohle je pejsek? Ano?

M: Je tohle krtek? Ano?

M: Jsou stejní, ano?

D: Ano, ano!

M: Opravdu jsou tyhle dva stejní?..Opravdu je tohle krtek?

D: Jsou si podobní.

M: Myslíš, že mají podobný čumáček. Už rozumím. Už vím....To je pravda.

D: Tady opravují, ano?

M: Ano, staví domeček.

D: Tady běží myš.

M: Musí počkat.

D: Myš musí počkat.

M: Já vím, to je myš. Má dlouhý ocas.

D: Má, ano..

M: Hezky si to řekl. Tam opravovali dům a tady už dům stojí.Dobře.

D: Ano, ano.

M: Počkej..

D: Je pěkný, už se jim ho povedlo postavit.

M: Dobře, tak teď, prosím, znovu od začátku a hezky vypravuj...Povyprávěj mi.Opravdu jsi to říkal dobře.

D: Ano.

M: Vyprávěj celou pohádku.

D: Hmm.

M: O čem je ta pohádka?

D: Tak...

UKÁZKA V.

M: Tak povídej, co je nového. Já už jsem ti vyprávěla. Teď mi musíš vyprávět zase něco ty.

D: Já už nic nevím.

M: Tobě už došel benzín? Už ti vůbec žádný nezbyl? Žádný nemáš?

D: Už jsem vyčerpal všechno, úplně.

M: Tak to je konec.

M: Tak to už máš malinký mozeček?

D: Já ne táta!

T: Tak už sis na něco vzpomněl?

D: Ano.

T+M: Tak vyprávěj, co nového!!!

D: Už zase nevím, nemůžu vyprávět.

M: No tak, vyprávěj.

D: Ne.

M: Tak já už taky nevím. Taky mi došel benzín.

D: To já nemám benzín.

M: Nemáš? Tak jak to, že můžeš hýbat rukama? Co?

D: Ty taky.

M: Že mně taky došel benzín? Tak teď to bylo to poslední, co jsem ukázala. Už nebudu ukazovat. Nic.

UKÁZKA VI.

M: Co to je na tom obrázku?

D: Ulouplo se mi..

M: Tak co je to tady?

D: Na dům svítí sluníčko a chce koledovat vajíčka.

M: A co je tady?

D: Tady běží!

M: Kdo to běží?

D: Holka..

M: Ano, holka běží. A dál?

D: On chce holku plácát pomlázkou. Kluk ji chce plácát.

M: Dobře, dobře...A chce plácát i kohouta a slepici?

D: Ne.

M: Ty se bojí a utíkají..Ano?

D: Ano, bojí se..

M: A tady?

D: Počkej..

D: Tady spadl, bolí ho břicho a proto utíká pryč.

M: Výborně a tady v rohu?

D: Tady?

M: Ano, tady.

D: Tady kouše žížalu.

M: Kdo jí kouše?

D: No tohle kuřátko.

M: Kuřátko? Ono papá žížalu?

D: Ano, chce papat žížalu. A toho taky, ano ano.

UKÁZKA VII.

M: Co je tady?

D: Dědeček chce papat koblížek. Koblížek utekl...Uviděl ho vlk a dostal na něj chuť...dostal na koblížek chuť. Chce koblížka chytit a spapat.

UKÁZKA VIII.

M: Podívej se na ně..

D: Hmm. Rak chce kousnout rybu klepety.

M: Ale naštěstí ji našel..

D: A dává jí..

M: Komu jí dává?

D: Krtkovi....chytil rybu a dává jí krtkovi

M: Ano.

UKÁZKA IX.

D: Hází je do vody.

M: A ryba jí? Jí ryba?

D: Ano, moc papá a ještě..

M: A co to papá?

D: Jahody!

M: Tak jahody!

M: Je hodný, dává rybě jahody.

D: Dává.

M: Krtek jí dává papání. Ano..

UKÁZKA X.

D: Ježek..Počkej. Jo, ježek, zajíc a krtek jsou venku před domem...Mají talíře...A potom myška běží a dává jim koláče...A potom.

M: Všichni papají?

D: Ano..Počkej..ano, papají...a ještě..

M: A co ještě? Podívej se.

D: Dům to je chata.

M: A venku..

D: A tady je srdíčko.

M: Srdíčko? Ano..

D: Takové srdíčko jako má tady.

M: Dobře. Ano.

UKÁZKA XI.

D: Tak..sluníčko....hmm...ještě..

D: Děkuju..

M: Tak co si pamatuješ?

D: Sluníčko svítí. Kluk chce o velikonocích naplácat...pomlázkou..dál jsem to zapomněl..

M: Dobrá.

D: To nevadí..

M:Pamatuješ si to tam o té žízale?

D: Jo, kuřátko podobné jako tohle, spapalo žízalu. A ještě druhé kuřátko taky spapalo žízalu.

M: A co ten ptáček? Kampak si sedl?.....Pamatuješ?

D: Na dřevo. Ne teda na strom.

M: Ano výborně, sedl si na strom.

M: A ten kluk, jak běžel a chtěl někoho plácat pomlázkou...to si přece pamatuješ?

D: Jo, holku. A taky myška se bála a utekla. Kluk spadl a utekl. Nenene!! Myška utekla a taky holka upadla, pes se bál a utekl pryč.

UKÁZKA XII.

D: Má rezavé břicho.

M: A stojí nebo spinká?

D: Ona leží a spinká.

M: Může ano..

D: Takhle..

UKÁZKA XIII.

M: Co je tady na obrázku?

D: On se chce napít vody..má vyplazený jazyk.

M: Proč má vyplazený jazyk? Proč?

D: Protože pije vodu.

M: Proč pije vodu? Proč má tak vyplazený jazyk?

D: Má vyplazený jazyk.

M: No a?

D: Chce..

M: Ale co se stalo? Proč má vyplazený jazyk?...On běžel nebo tam jen tak seděl nebo co?

D: Ne, chce pít.

M: Takže on běžel, proto má vyplazený jazyk, je udýchaný. Proto se chce napít vody?

D: Ano, protože utíkal a potom si sednul.

UKÁZKA XIV.

D: Kočka jde po trávě...hezky se dívá kolem sebe, líbí se jí to...Potom se zastaví a stojí. Má barvu těla takovou pomerančovou. Nebo zrzavou. Má taky fousky. Je malá. Je rezavá..

D:Čumáček má...Ukaž!

D: Černý.

M: Opravdu?

D:Malý a černý.

D:Čumáček, hmm a oči..

D:Má modré.

M: Cože????

D:Podobné jako má táta.

T: Oči?

M: Jako má táta?

D: A tady to kolečko má černé.

M: Já nevím... a co třeba ouška? Má velký ouška?

D: Ouška... Má malý.

M: Malý?

D: Malý a rezavý. Ba ne..Cože? Ouška má červený. To je zvláštní..

M: Ano je.

M: A co ocásek? Ten má dlouhý?

D: Ne, malý.

M: Malý?

D: Ocásek má rezavý. Ne celý. Půlku má rezavou a půlku má černou.

D: Má víc černý ocásek.Má ho jako houpačku.

M: No tak, jaký obrázek by to asi mohl být?

UKÁZKA XV.

D: Ježek, zajíc a krtek sedí a mají chuť na chléb.

D: Před domečkem venku. Před domečkem se srdíčkem. Takovým....

M: Takže je to chaloupka.

D: Ano je to chaloupka.

M: A má vepředu srdíčko..Dobře..

D: Má tam malé srdíčko..